EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo

LAURA S. GUIC

teseo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS UNLa.

ExLibrisTeseoPress 103466. Sólo para uso personal

El gobierno de la educación común

Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo

Laura S. Guic

Imagen de tapa: LibroLab ARTAI

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

Guic, Laura S.
El gobierno de la educación común: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo / Laura S. Guic. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2023. 518 p.; 23 x 15 cm.
ISBN 978-987-723-367-4
1. Educación. 2. Política. 3. Historia. I. Título.
CDD 370.982

© Editorial Teseo, 2023
Buenos Aires, Argentina
Editorial Teseo
Hecho el depósito que previene la ley 11.723
Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra,
escríbanos a: **info@editorialteseo.com**
www.editorialteseo.com

Este libro fue compaginado desde TeseoPress.

A Lorena, Gastón y Pablo, mi hija e hijos,
y a Bautista, Benjamín y Faustina, mis nietos y nieta.

En homenaje al Maestro, Juan Carlos Tedesco (1944-2017)

Indice

Agradecimientos
Introducción

Parte I. De la dimensión epistémica

1. Perspectiva ideológico-política de la construcción del otro
2. Perspectiva histórico-educativa del gobierno del otro
3. Perspectiva político-educativa del gobierno de la educación

Parte II. Del diseño metodológico

4. De la reflexión a la construcción del método
5. El rizoma como enfoque metodológico

Parte III. De la investigación del Programa de Educación Patriótica

6. Del problema de investigación y las hipótesis
7. Gobierno de la Educación: las políticas del Consejo Nacional de Educación
8. El Programa de Educación Patriótica y su trama ideológica
9. La política educativa del CNE en el Centenario: el Programa de Educación Patriótica

Parte IV. Consideraciones finales y puntos de fuga

10. Aportes para el estudio de una política pública educativa, en perspectiva histórica
Epílogo: una lectura después de la lectura
Alejandro Herrero

Referencias bibliográficas
Apéndice

Agradecimientos

Esta obra que está en sus manos es fruto de muchos años de investigación, más de los que me gustaría confesar, cuantiosos obstáculos y algunos aciertos, en la búsqueda de respuestas en torno a la instauración de los modos de ser y hacer en la escuela, desde la perspectiva del gobierno educacional. No hubiera sido posible sin la colaboración de mis maestros: Héctor Muzzopappa y Alejandro Herrero.

Se agradece además a quienes me han interpelado a lo largo del tiempo en la formación académica desde sus publicaciones y orientaciones: Juan Carlos Tedesco y Roberto Marengo.

Siempre es oportuno recordar que aun quienes han resistido las tesis de esta humilde maestra han coadyuvado a fortalecer la perseverancia en los avances de la indagación, tal vez porque alejarse de algunas tradiciones de lectura genera incomodidades y rispideces.

Gracias a Lorena, Gastón y Pablo por abrazar la docencia, y a mis entrañables motores, Bautista, Benjamín y Faustina. También a la familia ampliada y a mis compañeros y compañeras de camino.

Por último, gracias por leer las páginas que aquí continúan.

Introducción

Este trabajo inició, hace más de dos décadas, como fruto de mis preguntas primigenias de maestra de escuela primaria, a modo de interrogantes sin respuestas –por lo menos a primera vista–, y vinculadas a la política educativa de los años 90, que establecían desde los gobiernos jurisdiccionales y nacionales la implementación de proyectos para la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, así denominada por la legislación de ese tiempo. Para precisar mejor mi inquietud, me interpelaba el motivo por el cual habría que "integrar" o "incluir", tal y como hoy se designa, a aquellos y aquellas, que desde la misma legislación eran sujetos de derecho, siendo la educación del nivel primario de carácter obligatorio desde 1884 en el marco regulatorio de la ley 1.420.

Mis investigaciones primeras versaban sobre el estudio de caso de una institución educativa centenaria del nivel primario, que promovía las trayectorias educativas de alumnos y alumnas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad y el cambio cultural que operó en un momento particular en las últimas décadas del siglo XX. Ya en la siguiente indagación, y en mi propia formación, exploré las representaciones de los docentes en torno a la discapacidad y sus prácticas pedagógicas de acompañamiento a niños y niñas del nivel inicial y primario.

Los avances de la investigación me llevaron al origen del sistema educativo, ante el interrogante que quedó delineado en un aspecto de la matriz cultural de la escuela, esa que instala la idea del *todopedagógico* –su razón ontológica, su esencia–, en franca contraposición que oponía el quehacer educativo a las funciones de las instituciones del área de salud. Docentes de grado –sin especialización– referían no estar preparados, formados para intervenir con relación al abordaje de la enseñanza ante alguna discapacidad o necesidad derivada de aquella.

Desde allí los cuestionamientos se orientaron al gobierno de la

educación, específicamente a quienes, desde la conducción, diseñaron e instalaron los modos de ser y hacer en las escuelas.

En las primeras aproximaciones, y en tensión con esta proclamación pedagógica docente, encuentro que distintos estudios (Biagini, 1985; Escudé, 1990; Tedesco, 2003) ubican en el origen del sistema educativo argentino y en los inicios de su consolidación –es decir, un Estado que pueda ejercer sus atributos para sostenerlo y administrarlo– a un médico, un exponente del espacio de salud, el doctor José María Ramos Mejía (1849-1913), liderando y diseñando –junto a otros– los contenidos del Programa de Educación Patriótica, implementado desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación.

En y desde su origen, la denominada "educación común", como parte de la instrucción pública, tuvo una marca fuertemente médica, higienista, desde la impronta de su conducción. Así se vislumbra el objetivo de explorar ese pasado y conocer a quienes formaron parte del gobierno del sistema. Para decirlo de otro modo, los docentes proclaman que carecen de formación y que las escuelas no son instituciones terapéuticas, cuando reproducen una pedagogía instaurada desde estas concepciones médicas, propias de la escena política, desde el gobierno educativo de otro tiempo.

Es en este devenir en que el estudio orienta el foco, hacia quienes instituyeron discursos desde el gobierno de la educación, visualizando a estos actores políticos, sus problemas y diagnósticos, y de manera particular se detiene la mirada en aquellos que tomaron decisiones y las llevaron a la práctica a través de acciones concretas en el ámbito educacional, desde un lugar específico, el gobierno, desde la conducción del Consejo Nacional de Educación, en adelante CNE. Así, aparece la pregunta por el ciclo de gestión de Ramos Mejía, un funcionario del Estado, a cargo de un ámbito particular del área de la instrucción pública, la educación común y sus derivas, quien años antes, desde su obra más representativa, *Las multitudes argentinas*[1] (1899), diagnosticó el problema de la inmigración ingobernable y formuló una respuesta educativa hacia el final de su escrito, construyendo a la multitud como sujeto político, ese otro a gobernar.

A lo largo de ese proceso de indagación, pude advertir que este ensayo de Ramos Mejía excede su categorización como escrito "sociológico-científico", tal y como fue estudiado, y que puede leerse

como una intervención política de su tiempo ante el problema del inmigrante, así definido por la dirigencia finisecular, cuestión que sería "remediada" –para emplear términos de la medicina– por la educación, entre otras respuestas[2], tal como el médico pronosticó en su escrito, hacia fines del siglo XIX, y esta será una vía genuina para resolverlo.

Desde el campo disciplinar de la historia de la educación, el trabajo que aquí se presenta persigue el propósito de estudiar, según un enfoque rizomático, los programas educacionales en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo como políticas públicas educativas, considerando esta última categoría como un analizador válido en la disciplina y un modo de acceso a la comprensión de las reformas educativas del pasado.

Este estudio, asimismo, generó las condiciones de posibilidad para ir hacia el otro Centenario, el de la Independencia. Ambos conforman un ciclo, que denomino "los Centenarios", entre el clímax y la caída del llamado por Botana "orden conservador".

Así, desde el gobierno de la educación, en los primeros tiempos de la instauración de un sistema educativo, se muestran evidencias de su fortalecimiento y robustez que más precisamente hacia el novecientos exhibe características particulares, y permite reconocer, desde la perspectiva gubernamental, la posibilidad de un accionar sistémico que es preciso ahondar, siguiendo la trayectoria política del médico Ramos Mejía en el ciclo de su presidencia en el CNE, entre 1908 y 1913, y, desde su potencial, transitar los alcances hacia el ciclo de gobierno siguiente entre 1913 y 1916, y poder así analizar otros ciclos político-educativos.

Fue en la conmemoración del Centenario de la Revolución de Mayo cuando, desde el CNE[3], se diseñó y se puso en práctica el Programa de Educación Patriótica (Ramos Mejía, 1909), proyecto que desbordó los alcances de sus funciones, según lo establece la ley 1.420 (1884), y estableció una educación eminentemente patriótica, con reminiscencias que llegan hasta el presente que hoy habitamos. Se entiende entonces como una ocasión sustantiva y oportuna para la revisión de las acciones de un gobierno, ejercido desde el Consejo, que, según los expertos consultados (Marengo), requiere de profundización y conocimiento de su funcionamiento, entre lo declarativo de las leyes y las acciones concretas de ejecución.

La tesis que argumenta la trama referencial y que pongo a consideración plantea un estudio del programa de educación patriótica del Centenario como una política educativa de definición y constitución de un sujeto que gobernar, a través de la instauración de un relato fundacional de corte específicamente patriótico y de legitimación de la dirigencia de su tiempo, que fue naturalizado y trasciende hacia el presente. Del mismo modo, procura conocer, desde el órgano de gobierno y su constitución política, el discurso de tamaña instauración. Esta es, sin duda, la clave de su trascendencia[4] y de su inoculación, de su permanencia y su vigencia.

En continuidad con la tradición de lectura que se presenta más adelante, aquí se pone el foco en dos aspectos nodales: por un lado, la política educacional del Centenario y el gobierno educacional que la lleva a la práctica, y, por otro, las modalidades que este proyecta para su efectivización y ejecución. Asimismo, y para precisar aún más, se centrará el análisis en las biografías políticas del entramado gubernamental de la educación común y su compleja forma de gobierno educativo. Como se definirá al interior de los distintos capítulos, ese sujeto que educar aquí se plantea desde el diagnóstico tan particular sentenciado por Ramos Mejía en sus multitudes, en cuanto la constitución del encadenamiento político argentino planteado por el autor.

La relevancia del análisis del Programa de Educación Patriótica, estudiado, según las claves de lectura, como una política pública, crea condiciones para comprender en las pistas de su perdurabilidad la metodología e implementación del dispositivo, y así poder emprender desde este saber el conocimiento en relación con políticas educativas pretéritas, para la transformación genuina que se reclama a la educación presente y futura.

El ordenamiento del escrito se organiza en apartados, que después de varias versiones se prefiere en rigor de la necesaria decisión organizacional para su presentación, ya que pueden ser recorridos según los diferentes intereses del lector. Estas secciones responden a la condensación de aspectos que conciernen al estudio de este Programa de Educación Patriótica como una política pública educacional hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, como tiempo de inflexión en el que se definen los contenidos de la educación patriótica durante la presidencia de un hombre de gobierno, José María Ramos Mejía. Este

estudio propone, además, una aproximación a la construcción de esa modalidad patriótica característica que asume el gobierno de la educación común.

Por lo anterior, se exhibe una primera parte, a modo de ámbito temático ampliado, que reúne la tradición de lectura en la que se inscribe la investigación. En esta indagación teórica del gobierno de la educación, se recorren diferentes modos de interpelación de la educación patriótica y, desde ese valioso acervo, se muestra la necesidad de construir o reconstruir categorías para estudiar las políticas que se traducen en consecuentes prácticas educativas de instauración de una educación patriótica, cuyo origen es posible precisar.

Una segunda parte contiene la definición metodológica que entrama la traza de un enfoque rizomático –como modelo de indagación– y que favorece el diseño de estrategias de investigación, que integra herramientas de ámbitos del conocimiento diversos, pero que no pierde de vista la ontología educativa de los objetos de investigación, para reivindicar la ciencia educativa como campo y evitar así el estudio en abstracto, enunciativo o descriptivo de esos discursos que instauraron modos de ser y de hacer en la escuela de principios del novecientos, con continuidad en el presente. Además del enfoque, y desde su perspectiva, se exhiben los esfuerzos de construcción de categorías que no se corresponden con las nociones empleadas en el tiempo que se interpela; de allí lo imprescindible de su desarrollo. Ahora bien, quienes no se interesen por la metodología de abordaje pueden prescindir de su lectura.

La tercera parte condensa de la investigación misma la preeminencia del objeto empírico abordado y el derrotero de la indagación en sus avances significativos. Se centra en la indagación del Programa de Educación Patriótica como una política pública educativa, su instrumentación y su implementación desde el Consejo Nacional de Educación, este particular órgano de gobierno educacional.

Introducidas las tres primeras partes de este escrito, se recuperan los desarrollos teóricos y debates disciplinares que crearon las condiciones de posibilidad para la problematización de la investigación histórica y educativa desde, en y para la educación, en pos del abordaje del estudio de las políticas del Consejo en el

Centenario, iniciado con la conmemoración maya, cuya función patriótica fue establecida por la dirigencia para gobernar la multitud indómita. La resignificación de los aportes del recorrido teórico favorece estudiar desde una perspectiva historiográfica la construcción de conocimiento acerca de políticas educativas que configuran al otro[5], a esa multitud ingobernable, a través del gobierno de la educación.

Cada uno de los apartados se divide en capítulos que recolectan, tal como en el arduo trabajo del quehacer paleontológico, una pista por allí, alguna de otra especie por allá, y así permiten armar la escena –observada, en este caso, desde la ventana gubernamental de la educación común– donde se constituyen los contenidos de una educación patriótica aquí profundizada desde el gobierno del Consejo y los dispositivos para su implementación.

La relevancia de estudiar las políticas educativas en las primeras décadas del siglo XX se explica a través de las tesis planteadas por muy diversos estudiosos, que las caracterizan como un consolidado proyecto que llevó a cabo una transformación que satisfacía, en principio, los objetivos de alfabetización y construcción de la identidad nacional de sus promotores. Es oportuno dejar en claro que poner una política en agenda implica, entre otras cuestiones, poder para instalar el debate y un lugar en el Estado para ejecutar su implementación, como también recursos para fundarla y sostenerla en el tiempo.

Aquí se abre, además de aquellas tesis, ya consolidadas, una función patriótica derivada de la función eminentemente política, legitimadora de una elite dirigente, que se naturaliza, y unas ciertas funciones[6] –entre esas dispuestas por la legislación, y aquellas que concretamente despliega– de un órgano de gobierno educacional distintivo, que se vuelve preciso conocer e interpelar.

En el último apartado, se presentan las consideraciones finales, las aproximaciones a la modalidad de implementación de las políticas educacionales del primer Centenario, y las pistas para transitar al Centenario independentista, desde los resultados de mi investigación realizada a lo largo de más de seis años y que condensan los hallazgos y los devenires del estudio. No se formulan de manera exhaustiva, porque la forma dialogal que posee cada apartado va mostrando a quien recorre estas páginas las continuidades, los matices, los

distanciamientos, las discusiones y los hallazgos, según se transita cada uno de ellos.

Al finalizar, se agrega un anexo que contiene tablas de relevamiento biográficas de las trayectorias políticas del funcionariado educacional, recaudos de infografía obtenida de la revista *El Monitor* de la educación común y algunas documentaciones más, que contribuyeron a la aproximación de la elucidación de las hipótesis formuladas en relación con la actuación del gobierno del Consejo.

Tomando el desafío de Juan Carlos Tedesco, a quien tuve la dicha de conocer, una de las pocas personas interesadas en mi estudio en torno a las políticas del CNE, y la profunda comprensión de Roberto Marengo de este organismo colegiado, comparto los alcances de la investigación del gobierno de la educación.

1. Ver referencias y abreviaturas.
2. La vía educativa se inscribe en un ámbito de reforma de mayor envergadura que contempla la cuestión de la reforma electoral y militar en el ciclo (Devoto, 1996; Castro, 2010 y 2012).
3. En diferentes averiguaciones surge una continuidad en advertir que el CNE y particularmente sus políticas han sido nombrados, pero escasamente estudiados. El organismo, desde su origen y periodización, ha sido indagado por Roberto Marengo. Otros autores consultados, como Flavia Fiorucci, José Bustamante Vismara y Juan Pablo Bensadón, han expresado la falta de trabajos en este sentido.
4. Siguiendo las pistas de Roberto Marengo, el término “trascendencia” se toma de la APEAL y se prefiere al nombrado “éxito” por Escudé (1990).
5. Las definiciones “Otro” y “otro” distinguen a la primera como categoría de Emmanuel Lévinas y a la segunda, y derivada de la anterior, como concepción política educacional apropiada, como se resuelve en la primera parte de este desarrollo. Esta deriva queda explicitada en la primera parte de este recorrido.
6. Se anticipa aquí que se han encontrado evidencias de diferenciación o distancia entre las atribuciones y las actuaciones en este tiempo que se investiga.

Parte I.
De la dimensión epistémica

Tal y como se anticipa en el título, la presente sección involucra aspectos epistemológicos que conforman la tradición de lectura, la arquitectura del sistema de referencias formulado y cuestiones del ámbito de problematización, diseñado para interpelar la educación desde una perspectiva historiográfica.

El objetivo del presente estudio se adelanta como una clave para los atravesamientos teóricos y las investigaciones que han arrojado luz al origen y la consolidación del sistema educativo argentino desde la perspectiva de las políticas educacionales. Este es el punto de partida que exhibe el recorrido de la investigación, aunque los temas no se presenten en un orden estrictamente secuencial.

Aquí se ubican las urdimbres teóricas que contribuyen al estudio de los objetos de la historia de la educación, sustantivo para desarrollar una metodología novedosa en la parte del libro siguiente.

Una reflexión en relación con los estudios relevantes de autores no solo enriquece al presente desarrollo, sino que posee una particular potencialidad para ser empleada en nuevas intervenciones, en el avance de investigaciones posteriores, tanto de políticas públicas educativas, como de prácticas pedagógicas o de orden curricular, devenidas de estas, entre otras cuestiones.

Así, y desde una perspectiva histórica, se organiza una tradición de lectura distintiva, en forma de diálogo con autores que han formulado tesis de las que se nutre la presente, empleando una modalidad conversacional que evita el sesgo de un tradicional estado de la cuestión resultante, en muchos casos, en una enumeración –en general, simplemente cronológica– de los estudios reconocidos hasta el momento. La escritura dialogal implica entonces incorporar en ella el señalamiento de las continuidades, los matices y las nuevas

preguntas o aportes suscitados de ese diálogo para la construcción del problema de investigación.

Este primer apartado se compone de tres capítulos: el primero, orientado a la perspectiva que denomino "ideológico-política"; un segundo capítulo, que despliega la perspectiva política-educacional; y un tercer capítulo, que pone en cuestión la perspectiva histórico-educativa del gobierno del otro[1].

En el capítulo primero, se desarrollan las tesis que contribuyen a situar las nociones que delinean la construcción del otro, desde la óptica del gobierno, y por la vía educacional, a modo de sistemas referenciales claves, para inscribir el objetivo general de la tesis presente.

Para señalar la continuidad del presente, se vuelve a indicar que, ya en *Las multitudes argentinas*, José María Ramos Mejía establecía a la masa como sujeto que gobernar, y su diagnóstico en relación con la cuestión del inmigrante. Aquí la función política atribuida a la educación por todo Estado es interpelada por las cimeras[2] razones de educar gubernamentales, y por una función devenida en patriótica. Así se abren las dimensiones del gobierno del otro, el otro definido como multitud ingobernable y la matriz higienista de esta constitución subjetiva.

Por su parte, hacia el segundo capítulo, se ponen a consideración los avances en la producción del estudio de los objetos educativos en la historia, estableciendo las coordenadas disciplinares para el análisis desde la perspectiva del gobierno de la educación, y la recuperación, por un lado, y la construcción, por el otro, de categorías para su investigación, evitando recaer en la subordinación y colonización a las que las historias y las pedagogías[3] son permanentemente sometidas. Se exhiben, además, los enfoques político-educativos del otro que gobernar, recuperando los estudios en torno a la identidad nacional, la educación patriótica para su constitución, y la raza como categoría para esa identidad nacional.

Desde allí se plantean aquellas cuestiones devenidas de historiar la educación, las narrativas historiográficas y las panorámicas que se vuelve preciso interpelar.

Un tercer capítulo enriquece la trama exhibiendo la perspectiva político-educativa, ahora del gobierno educacional, y, desde ese entrecruzamiento complejo, las aristas del gobierno de la educación y

en particular del CNE como órgano de gobierno, su origen y sus funciones.

Desatando los nudos del gobierno, se revisa la ideología y las concepciones de los programas de gobierno primigenios.

1. Las dimensiones enunciadas desde esta discusión epistémica pueden verse reflejadas luego en dimensiones de análisis que comportan el nudo problemático que se construye e investiga, véase en la segunda parte de este libro.
2. Se prefiere el adjetivo por su etimología, en cuanto a la territorialidad rizomática, se deriva en parte de "cima", y la altura se presenta como un accidente geográfico.
3. La historia y la pedagogía preexisten al método científico, que, primero biologicista y evolucionista y luego desde otros ámbitos como el sociológico o psicológico, les impuso categorías y modos de indagar que es preciso volver a revisar. Historia y pedagogía producían saberes antes de transformarse en científicas; recordar su origen primero revela la sistematización y colonización de sus sistemas categoriales propios.

Perspectiva ideológico-política de la construcción del otro

> … la sanción de las leyes educacionales que organizaron respectivamente los ciclos primarios y superior de la enseñanza, y la práctica de una determinada política educacional coherente en todos sus ámbitos, resultaron los hechos más notables del período, y, por encima de cualquier otra consideración valorativa, la vigencia de esas leyes y de esa política durante casi todo un siglo, demuestra que estamos frente a un hecho de verdadera relevancia (Tedesco, 2002).

La cita que inicia este apartado refleja sin lugar a dudas el punto de partida de la indagación y se ha constituido en pista intelectiva que seguir respecto de aquellas interrogaciones primigenias, devenidas tanto de mi formación académica, como de mi praxis educativa. La tesis de Juan Carlos Tedesco[1], formulada en la década del 70[2], acerca del sistema educativo en el origen y sus políticas hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX es sustantiva para esta investigación, y forma parte de un nudo inspirador tanto para la formulación de nuevas hipótesis en el campo educativo, como para la recuperación de su potencia explicativa para la profundización y el aporte de matices y nuevas aproximaciones promovidas por tamaña sentencia.

Por su parte, Carlos Escudé (1990) sostiene que el éxito[3] del proyecto extremista de Educación Patriótica, diseñado e implementado hacia 1908 por Ramos Mejía, “garantizó el fracaso nacional” (Escudé, 1990, p. 30), responsabilizando al médico, en parte, por el fracaso del proyecto liberal argentino e identificando el programa como variable cultural endógena que, a su entender, produjo la debacle del programa liberal de Alberdi y Sarmiento, cuyo punto central ubica en la ley 1.420, que también inscribe en la misma ideología.

Otros enfoques más recientes que indagan la educación comparada, como el trabajo de Guillermo Ramón Ruiz y Felicitas Acosta (2016), y la educación como derecho, de Sebastián Scioscioli (2015), afirman, en sintonía con Tedesco, que la única transformación efectiva en términos educacionales y en Argentina es la que se efectuó hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX; de allí lo oportuno de investigar en las fuentes documentales de este ciclo las construcciones discursivas y las instauraciones de otredad, desde, en y para el Estado, de las políticas educativas y del gobierno que las instala.

Simplemente, para mostrar la continuidad de la investigación, con estudios propios anteriores, aquí pongo a consideración otra hipótesis, que afirma que hacia 1899 Ramos Mejía publicó *Las multitudes argentinas* –a modo de ensayo– como una intervención política de su tiempo. Allí, el médico pone en claro el diagnóstico del problema del inmigrante y el temor de la elite dirigente a la pérdida del gobierno propio, donde define de una vez y para siempre a esa multitud como un sujeto que gobernar. Es importante señalar, además, que, en los primeros años del siglo XX, este dirigente argentino –un exponente del espacio de salud, el doctor José María Ramos Mejía– fue quien diseñó e implementó los contenidos del Programa de Educación Patriótica desde la presidencia del CNE.

Así, queda planteado un objetivo liminar de la tesis de este libro, derivado de las entradas anteriores al ámbito de investigación: generar los sistemas referenciales teóricos y metodológicos para poder analizar los mecanismos de la política educativa del Centenario de la Revolución en la concreción de ese propósito de construir a ese otro que gobernar, desde la perspectiva del gobierno de la educación, promovida por la gestión de este órgano de conducción tan particular de la educación común. De lo anterior se desprende la necesidad de explorar, además, en este escenario cuáles fueron las claves de su trascendencia a lo largo del tiempo, reconocido desde diferentes perspectivas de análisis y por los autores antes mencionados, para consolidar la ya estudiada por Tedesco función eminentemente política de la educación para ahondar y reconocer así las razones educativas gubernamentales de este ciclo en la instauración de esa función que denomino “patriótica educativa”.

A continuación, se condensan los postulados de quienes se

constituyen en sistemas referenciales, que conjugan una trama de conocimiento de la cual proceden las categorías de análisis para el estudio del Programa de Educación Patriótica del Centenario, en principio, de la Revolución de Mayo; entendiendo este escenario como el contexto que cristalizara la construcción del sujeto de la enseñanza y del sujeto que enseña, desde la perspectiva del gobierno de la educación común, en un sistema educativo que exhibe ya las primigenias muestras de su consolidación[4].

Dicho por el mismísimo autor, la profundización de esta función política que Tedesco (2003) promueve como distorsión de los programas de república diseñados por los proscriptos por Rosas aún está por emprenderse.

El apartado que sigue desarrolla la idea de la complejidad del sujeto de la política desde la perspectiva del gobierno, en un momento particular de la construcción de la ciudadanía, ante los inminentes festejos del Centenario Mayo. Así, es importante delinear y recuperar las nociones que definan al sujeto que se ha de gobernar.

1.1. El gobierno del otro

> El pueblo como masa no elabora, entonces, la tierra; no hay organización de la patria como nación, porque hay temor de castrar al padre o de que este elimine al hijo (lo "castre"). El compartir la tierra o la patria se convierte así en una ilusión (Carlos Cullen, 2015).

Distintos debates han intentado establecer las cuestiones esenciales de la existencia del Otro[5]. Aquí, desde una concepción ontológica, la perspectiva política suscribe a la filosófica, como un modo particular de significación del otro en cuanto otro. Desde una configuración filosófico-política, o devenida la segunda de la primera, hundida ahora en la historia, es imprescindible desentrañar el cómo y el porqué de la presencia del otro en la política, ese otro opuesto y necesario, para intentar reconocer las relaciones que se establecen entre esos unos y esos otros, siguiendo de cerca la cuestión de la gobernabilidad. En la relación gubernamental, puede visualizarse la dicotomía entre quien gobierna y ese otro llamado "pueblo", "masa", "población" o "habitantes de la nación", a quien gobernará; esa población designada hacia fines del siglo XIX por J. M. Ramos Mejía

como multitudes argentinas, denominando a esa plebe indómita que ha de ser gobernada por un *meneur* o conductor.

Obra de gran repercusión en su época y amplia recepción hasta el presente, la publicación puede definirse como un ensayo escrito por el médico en Buenos Aires donde describe e instala la historia de la multitud como esa masa ingobernable que se torna en el principal problema de la agenda política argentina, una multitud que es percibida como un otro negativo y amenazante, y a la vez concebida como el pueblo heroico que dará origen a la nación. Para decirlo de una vez, ese otro que gobernar para el médico es la multitud.

La obra, de vasta aceptación en el círculo dirigente de su tiempo, ha hecho y sigue haciendo una profunda reivindicación de los cuadros de gobierno postreros, y tiene una particular relevancia porque en ella un político, un hombre de Estado sitúa y caracteriza a ese otro que ha de gobernar, al inmigrante en multitud que debe transformarse en el pueblo de la nación argentina.

En cuanto al recurso de escritura, una distinción necesaria se abre aquí entre las nociones “Otro” y “otro” y sus acepciones categoriales para la presente indagación que se producen en esta operación que implica llevarse un principio de una disciplina o un ámbito del conocimiento a otro, justamente a “otro”. La versión de Otredad en mayúscula remite a la idea fuerza de Emmanuel Lévinas (1906-1995), quien nació en tiempos de la escena que se indaga; contingencia que se nombra solamente como nota para ir a la cita de un filósofo profundo, complejo y provocador, que recurre a condensar como absoluto ese Otro que se constituye no solamente como una idea, sino como una praxis. Dice E. Lévinas (2014):

> Que los derechos del hombre sean originalmente los derechos del otro hombre y que ellos expresen, más allá del desarrollo de las identidades en su identidad misma y de sus instintos de libre conservación, el *para –otro* de lo social, el para-el-extranjero, tal me parece que es el sentido de su novedad (p. 114).

Desde la trascendencia de esa alteridad del Otro leviniano, pensada por fuera de las perspectivas de género de estos tiempos, es posible derivar a ese otro como sujeto de educación y parte de ese pueblo que, según Ramos Mejía, necesitaba ser “cepillado” por la educación y la cultura nacional, un otro con minúscula. A su vez, y

desde una definición, si se quiere, operacional del pronombre “otro” surge, en oposición, un “nosotros”, que puede sustituirse para la presente investigación como el “entre nos, de género masculino” que conforma el círculo dirigente, y como el otro a construir en este sentido, considerar ese otro, hoy puede pensarse en “otre”[6], a ser definido por una función política de la educación desde un “nosotros” gubernamental, herederos ellos, según su propia construcción legitimadora, de los patricios de mayo de 1810, cuestión que ordena el discurso patriótico de tal definición.

A modo de digresión, siempre desde el estudio, se afirma que la recepción del ensayo finisecular en el círculo dirigente de su tiempo se hace evidente a través de la crítica formulada por José Ingenieros[7] –el más conocido de sus discípulos–, quien, en el mismo año de su publicación, como reseña y a la vez crítica científica del libro, lo califica como el primer estudio sociológico científico del país. Esta interpretación perduró en los investigadores del siglo XX y XXI[8].

Este modo de definir el ensayo como una intervención política de la escena de Ramos Mejía favorece la lectura por su definición de la otredad que gobernar, que se distingue al interior de la elite dirigente de su tiempo, como una operación del médico, y ubica además a Ramos Mejía como un instaurador discursivo –siguiendo a Foucault (1999)– de la masa ingobernable, desde su óptica. Desde allí, establece la categoría del otro, sujeto político de actuación con continuidad en la historia, que él mismo narra, categorizado como una multitud[9]. Tal definición de “sujeto político” como ‘multitud’, otra distinta del gobierno, y su diagnóstico particular del riesgo de la elite de perder el gobierno propio, según sus sentencias, ofrecen una perspectiva distintiva para recorrer la implementación de un programa educacional de función política de la que se deriva y explicita una función patriótica que luego, desde el CNE y por vía educativa, funge, desde su perspectiva, como resolución gubernamental de la denominada por ellos “cuestión inmigrante”.

Desde este enfoque, las historias se transforman, en algunos casos, en mitos fundacionales para la instalación de las ideologías de quienes gobiernan, y esta lente es clave para leer las políticas educacionales, atendiendo a la impronta que se imprime a la transmisión escolar y se reproduce como conocimiento legitimado.

De mis investigaciones previas, se continúa aquel punto de fuga y

hoy hito de partida que afirma que esta fuente, *Las multitudes argentinas*, es una intervención en el campo político y cultural de fin de siglo, cuya intención es la de destituir el discurso imperante a través de una crítica "del gran hombre" como categoría de análisis, instituida –entre otros– por el mismísimo Sarmiento, para instaurar otro concepto, el de "multitud", dándole entidad objetivada, ubicándola en el centro del discurso político del período. Para Ramos Mejía, las multitudes representan el encadenamiento político de la genealogía nacional argentina, por un lado, y el mal que acecha al gobierno, por el otro.

La obra de Ramos Mejía propone que gobernar las masas implica entender su configuración y desentrañar el misterio de su poder desbordante. *La multitud* se constituye, a través del prisma construido por el médico, como ese otro ingobernable y necesario, al unísono, para formar la nación, cuestión a analizar en la definición del otro a gobernar y en la implementación desde tal concepción de los programas de gobierno que diseñó e instauró, hacia 1908, el CNE por la vía educativa.

Como aparece en el epígrafe que ilumina el desarrollo de este apartado, Cullen (2015) muestra el temor del pueblo y sus derivaciones; aquí, como otro rostro, inspirado en las sentencias levinianas, se exhibe la perspectiva de una dirigencia política temerosa de perder el gobierno propio a manos del extranjero y de sus descendientes, que, nacidos en Argentina, son portadores del derecho a elegir y a ser elegidos para gobernar, por su nacionalidad. Es posible así advertir el infausto escenario que provocaba a la dirigencia de este tiempo y, desde su reconocimiento, la oportunidad de recobrar la tradición popular para nuestro acervo histórico. De allí, se vuelve relevante encontrar el origen de la construcción del otro, pueblo primigenio, colonizado, para reconstruirlo o *de*construirlo, según se pretenda, hacia una dimensión de otredad política y pedagógica, para la presente indagación. Desde aquí simplemente evidenciar la perspectiva del gobierno educacional, que es el eje de la temática de este libro.

1.2. El gobierno de las multitudes argentinas[10]

Conocer el arte de impresionar la imaginación de las masas es conocer,

simultáneamente, el arte de gobernarlas[11] (Le Bon, 1849).

El contexto de producción del diagnóstico[12] y una vía de respuesta, a través de un programa educacional patriótico definido por Ramos Mejía, se inscriben en dos momentos distintos del ciclo denominado por Botana (1987) "orden conservador". El primero, y siempre desde el ángulo de la dirigencia, es el problema de las masas de la Argentina finisecular; el segundo es fruto de su apogeo, primero, y la declinación de esa elite gubernamental, que concluyó en 1916, con el advenimiento del ciclo radical al poder.

La inmigración, entendida en principio como el resultado de una política establecida en la segunda mitad del siglo XIX, que daba respuesta al problema del llamado "desierto argentino", se transformaría luego, para los ojos de la dirigencia, en otro problema. Julio Argentino Roca (1843-1914), siguiendo los lineamientos del programa alberdiano, ese que suscribía al anhelo liberal y establecía el principio teórico que, por su propio egoísmo, marcaba que estos habitantes, al enriquecerse a través del trabajo, impulsarían el crecimiento de la nación, dejando de lado participar de "la cosa pública", garantizaría "el orden y el progreso" como premisas liberales, traducidas en "la paz y la administración" roquista. En esta escena histórica, la población constituida por una masa europea, trabajadora es conducida por una elite gobernante, a través de un programa de gobierno definido con un mínimo de política y un máximo de trabajo, un programa de gobierno que no dejaría un lugar, ni el indio, ni el gaucho, ni ser, ni estar, para ellos, desde un plan de nación, diseñado e implementado luego por los dirigentes de mediados y fines del siglo XIX, en particular Alberdi, Sarmiento y Mitre, entre otros. Qué decir de lo femenino, si, al transitar las distintas fuentes, se ve que para estos pensadores, como mínimo, remitía a la debilidad, era sinónimo de inestabilidad y fragilidad, y así la femineidad era una condición empleada como recurso para agredir al adversario político.

Tal concepción ha instaurado un discurso de profunda recepción en el seno de la historiografía argentina, de una impronta liberal y europeizante acerca del pueblo, que se toma como referencia y antecedente de la respuesta educacional desde el particular gobierno de la educación común, ejercido por el CNE, pero esto es algo que

también hay que explicar[13].

La situación de estos inmigrantes recién llegados no podía ser peor; en la segunda mitad y hacia fines del siglo XIX, desembarcaron en un territorio donde el Estado no daba respuesta a sus promesas –no ofrecía reparto de tierras, ni trabajo, ni vivienda– y, ante el desamparo del terruño extraño, los migrantes se organizaron. Siguiendo la hipótesis de Hilda Sábato y Ema Cibotti (1988), se advierte que, en la práctica, los inmigrantes hacían política de un modo indirecto y desde una concepción ampliada, a través de la creación de sociedades de socorros mutuos, escuelas, periódicos, *etc.*

Ahora bien, esta situación que planteara Ramos Mejía no es ni única ni la primera. Sarmiento, en la década del 50, exhibió el riesgo de la conformación de un "Estado dentro de otro Estado", remarcando que tales acciones políticas ponían en riesgo al incipiente y frágil Estado argentino. Esta preocupación fue documentada, ya en su tiempo, en varios artículos y fue compilada en un tomo de sus obras completas, titulado *La condición del extranjero en América, (1850-1880)*, donde el sanjuanino explica el problema del inmigrante y discute especialmente con la comunidad italiana, que creaba escuelas, entre otras instituciones, tal como lo describieron Hilda Sábato y Ema Cibotti (1988). El temor de la elite no era infundado, las investigaciones de Ezequiel Gallo (1983) revelan que estos "colonos en armas" eran capaces de tomar las calles para pelear por sus derechos y hacer visibles sus reclamos.

Este es el contexto de descripción de ese otro ingobernable desarrollado en su obra diagnóstica de los males políticos de su tiempo. En síntesis, José María Ramos Mejía, como miembro de la *intelligentsia*[14], estudiaba la multitud ante el temor a la pérdida del gobierno propio, vale decir, la conducción de la Argentina en manos de intereses extranjeros y no patricios, a quienes, dentro de su categorización de los inmigrantes, estratificaba como *burgués aureus*[15].

Del prólogo de *Las multitudes argentinas*, se extraen los objetivos explícitos del autor: uno de ellos era establecer la historia de una multitud desarrollando un estudio que no había sido realizado en América hasta ese momento –según refería el médico–; el otro era dar respuesta a este problema de la multitud, haciendo foco en la instrucción pública, hacia el final del libro. El ámbito desde donde se

pondría en marcha la respuesta sería un organismo dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el CNE. Dicho de otro modo, del diagnóstico del peligro de la multitud, ofreció una respuesta que encontró en el campo educativo: "Este *burgués aureus*, en multitud, será temible si la educación nacional no lo modifica con el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio" (Ramos Mejía, 1977, p. 218).

Los procedimientos empleados en el análisis de los registros argumentativos de José María Ramos Mejía permitieron distinguir, además, la intencionalidad del médico y la relevancia de estudiar las multitudes[16], con el objetivo claro de gobernarlas.

Vinculando diagnóstico y respuesta, Ramos Mejía explica con una variedad de sentencias que la instrucción pública y, en particular, la escuela común se constituyen en una solución al problema, y este será su espacio de gobierno cuando desempeñe el cargo en la presidencia del CNE, entre 1908 y 1913[17]. Es posible entonces estudiar el ensayo como antecedente del Programa de Educación Patriótica, llevado a la práctica hacia el Centenario de la Revolución de Mayo. En este proyecto, ahora en la escena del Centenario, se tenía como objetivo nacionalizar al inmigrante, y, por lo tanto, la definición y visión del otro como sujeto político para Ramos Mejía tendría, entre otras, implicancias pedagógicas, que, por su naturalización, se extienden hasta el presente; de allí la relevancia de su estudio.

Esta respuesta educativa era parte de una trama de mayor envergadura que era la política de gobierno nacional, que intentaba resolver, por esta vía y en un clima de transformaciones de este ciclo, la denominada "cuestión del inmigrante".

Aquí algunas pistas para comprender la instauración discursiva. Este médico, doctorado en 1879, era, ante todo, un político, un hombre de Estado[18]; algunos datos biográficos sostienen la afirmación: fue diputado nacional entre 1880 y 1892; en la Facultad de Medicina asumió la cátedra de Higiene; además creó la cátedra de Neuropatología y enseñó en ella hasta su muerte; ocupó y creó instituciones para el Estado antes de doctorarse; desde 1908 y hasta 1912, fue presidente efectivo del Consejo de Educación y jefe del Departamento Nacional de Higiene.

Este político, además, era portavoz de la preocupación de la clase dirigente de perder el gobierno propio a manos de los otros, los hijos

de inmigrantes, argentinos de hecho y por derecho.

Para finalizar, y recapitulando, el ensayo *Las multitudes argentinas* instauró un diagnóstico claro, definido por la dirigencia, desde una concepción higienista y positivista, acerca del riesgo de perder el gobierno que consideraban propio en manos de los otros, inmigrantes, en Buenos Aires hacia fines del siglo XIX. Este es un escrito eminentemente político, antes que científico o sociológico. La cuestión de estos otros que gobernar es enfocada desde una perspectiva histórica, y crea condiciones de posibilidad para estudiar las relaciones del pasado, entre quienes gobernaban y quienes eran gobernados, opuestos necesarios, otros negativos, revelando esos vínculos tan difíciles de desentrañar.

Esta visión ha prevalecido en las concepciones políticas desde los orígenes del sistema educativo argentino y es, además, una inscripción propia de la epistemología del norte global, que, a decir de Boaventura de Sousa Santos (2009), ha enseñado en estos últimos cinco siglos desde su prejuicio colonial la conformación de un objeto epistémico cuyas representaciones de mundo son ajenas al suelo que habita en el sur americano y que no le es propio. La concepción de un sujeto político deriva en una construcción epistémica del sujeto pedagógico, definido ya por Adriana Puiggrós (1990), y que, a modo de parafraseo condensado, se define para la presente investigación como una relación establecida y propia tanto de quien educa como del educando, y en esa significación vincular se instaura una interacción compleja, mediada por la trama curricular, que acontece como composición cultural y que como "táctica escolar", según la autora, se lleva a cabo en diversos contextos de interacción.

1.3. El higienismo en la construcción de una nación

Un aporte a esta lectura –siempre desde la perspectiva del gobierno, atravesado por el higienismo– surge de las claves del trabajo de Jorge Salessi (1995) que se incluyen en esta reflexión y habilitan una discusión con autores que abrieron el juego a la cuestión de la nacionalidad, desde el advenimiento de los dirigentes médicos al Estado.

Sus hipótesis y el trabajo de fuentes, particularmente, las memorias y los digestos del período que se estudia, evidencian que, ya

en la conducción del Departamento de Higiene, José María Ramos Mejía impuso un modo de gobernar desde el Estado, y que esas formas traducidas en acciones de gobierno tuvieron luego amplias líneas de continuidad en su desempeño como presidente del CNE.

Una cita textual fortalece la hipótesis del presente trabajo en relación con la centralidad y el escaso reconocimiento del médico: “No por casualidad en 1892 José María Ramos Mejía, el último gran higienista asumió la presidencia del Departamento Nacional de Higiene y lanzó un proyecto de salubridad de alcance entonces sí nacional” (Salessi, 1995, p. 22). Un programa que daba respuesta a los problemas de la Argentina *fini* secular –atiéndase a la separación deliberada que casualmente describe la centralidad del Estado laico de este tiempo– y *pos* aluvional en lo inmigratorio, que describía, según la perspectiva del gobierno, los resultados del adagio “Gobernar es poblar”.

Señalando una cita en extenso de Ramos Mejía y sus publicaciones, Salessi (1995) advierte:

> En la Memoria del Departamento correspondiente al período de su administración (1892-1898), al referirse al principio de su desempeño como Presidente del Departamento Nacional de Higiene, Ramos Mejía escribió: “era obra patriótica y necesaria nacionalizar el Departamento, hacer de esta institución que se había mantenido exclusivamente metropolitana, una institución como lo exigía el espíritu de su creación, la necesidad y el patriotismo. En el curso de esta Memoria se verá como ha llenado este gran propósito la Administración que he presidido durante seis años (p. 22).

De la cita del médico, Salessi (1995) desprende la siguiente afirmación: “La exultación patriótica del tono de J. M. Ramos Mejía preanunció en 1898 su nacionalismo” (p. 22). Esta especie de evidencia prefigurativa puede matizarse con algunas de las investigaciones que se realizaron en el recorrido de la obra seguida con la participación política del dirigente. El nacionalismo que señala puede ser leído como un “patriotismo profético”, según los avances del presente.

Asimismo, ese nacionalismo que Salessi emplea como sinónimo de “patriotismo”[19] sería, a la luz de la propuesta de este desarrollo, un debate que, hacia el siglo siguiente, instalaría la discusión al interior de la dirigencia. Tomando como referencia el ciclo de abordaje de

Salessi entre 1871 y 1914, surge otro riesgo de anterior aseveración, en cuanto a la diferencia entre la Argentina con un Estado por consolidar y la nación en tiempos del Centenario. Aquí el lugar del médico corría otros riesgos, que eran específicamente los delineados por Ramos Mejía en *Las multitudes argentinas*, cuando impulsaba el temor al advenedizo *burgues aureus*. Porque, si bien ya los médicos habían colonizado con su discurso un saber para el Estado, esos hijos de migrantes que accedieron a la profesión médica, por haber nacido argentinos, tenían ahora la llave o el ariete –según se mire– para ingresar "precipitadamente al Capitolio", según Ramos Mejía, y disputar la legitimidad del círculo dirigente al que Ramos Mejía pertenecía, círculo que se sentía amenazado.

Un antecedente caro para este trabajo es la lectura de Salessi en cuanto a la denominación de la acción de gobierno en términos de política; y es esta arista la que se continúa y profundiza en la investigación, en este caso, en el gobierno de la educación, en el recorte de una dimensión de la instrucción pública, la educación común. Además de llamar "política" al programa de gobierno higienista nacional, dice de la fuente:

> Más significativamente, la Memoria es un buen ejemplo de la estrategia de producción cultural y simbólica que realizó la promoción y avance de una política "nacional" mediante una práctica prolífica de la escritura que se sumaba a la utilización de sofisticadas técnicas de publicación, traducción y edición características (Salessi, 1995, p. 22).

La relevancia del estudio de las memorias como recurso para las investigaciones educativas, se define por ser fuentes escasamente recorridas y si lo son, fragmentariamente citadas.

Otro indicio de la obra que impulsa los resortes de la propia ubica a Ramos Mejía en un lugar particular del poder, en la conducción del ejecutivo[20].

> Desde 1892 hasta 1895, entre las "inquietudes y zozobras" de "un período tan anárquico", el desarrollo progresivo de la política higiénica demostró una gran estabilidad ideológica que permitió un crecimiento del control central sobre el desorden de la periferia. La estabilidad de esa ideología se reflejaba en el desempeño continuo de J. M. Ramos Mejía como presidente del Departamento Nacional de Higiene desde 1892, cuando fue nombrado por Carlos Pellegrini,

> el presidente más intervencionista y representante de los intereses de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, hasta 1898 (Salessi, 1995, p. 26).

La vinculación que realiza el autor entre el gobierno y la puesta en marcha de políticas de ideología higienista en el ejercicio del cargo del médico se sigue en el territorio educativo, para revisar su trayectoria, y luego el desempeño del cargo ejecutivo en el CNE.

Otro aspecto que subrayar es la instauración del discurso higienista con sus categorías para nombrar lo que acontece a través de un relato de ese orden en las "inquietudes y zozobras" de su tiempo. En sus declaraciones refiere Salessi (1995) de Ramos Mejía: "… una estabilidad ideológica profunda, en la higiene, de la ideología y la política de distintos gobiernos más allá de la circunstancia y los avatares de revoluciones, rebeliones y movimientos armados" (p. 27).

Un elemento que se suma al fortalecimiento de este libro es el "desarrollo nacional e internacional de la higiene argentina, [que] quedó documentado en la Memoria del Departamento correspondiente al período 1892-1898, y en los Anales del Departamento de Higiene de los mismos años" (Salessi, 1995, p. 27). De estas publicaciones oficiales, el médico, como parte del campo higienista, formuló una "historia sanitaria" cuyo origen se ubica en 1871. Se suma a la información aportada que, en este año, se llevó a cabo la actuación de Ramos Mejía y un grupo selecto en los eventos de la Universidad de Buenos Aires, que se toman como antecedentes de la Reforma Universitaria (Guic, 2018b); aquí una pista a modo de referencia al reformismo primigenio, para revisar hacia el novecientos una escena con sus nuevas características, permeadas de las influencias europeas.

En esta publicación, según Salessi, la política definida como respuesta a la epidemia de 1871 permite comprender el motivo de la asimilación del microbio al inmigrante, como parte de lectura de esa realidad aluvional.

Sostiene Salessi (1995) ubicándose en 1892, antes de la publicación de *Las multitudes argentinas*, y en la disputa por los recursos materiales para llevar a la práctica el programa:

> … al extenderse la higiene a todo el territorio del país, los mismos higienistas que construyeron una historia patriótica de autoridades sanitarias revolucionarias democráticamente surgidas del pueblo fueron los que

> concentraron todo el poder del Consejo en una persona. J. M. Ramos Mejía reorganizó el Departamento Nacional de Higiene de acuerdo con una jerarquía sanitaria rígidamente vertical que, desde la dirección única de la presidencia, ocupada por él, obraba con gran independencia y autoridad en todo el territorio del país (p. 22).

Esta articulación formulada por Salessi de la historia patriótica construida por higienistas es sustantiva para pensar la política educativa promovida desde la matriz fundante y luego reproducida en las escuelas.

Por ello, este análisis según el cargo que ocupaba en el ejecutivo del Departamento[21] y la reorganización de las funciones puede ser extrapolado al estudio de su desempeño en el ejecutivo del CNE, como un modo de gobernar las instituciones tanto en el ámbito de la salud como en el de la educación, para visibilizar continuidades en su desempeño o diferencias, esto sin perder de vista el cambio de escena política ya referido.

1.4. Hacia un enfoque político-educativo del otro en cuanto *Otro*[22]

Puesto el foco en la constitución de la multitud, el problema de la gobernabilidad –y la cuestión de la *gubernamentalidad* foucaultiana, que se indagará en los tramos posteriores– se constituyó en una cuestión que se ubicaría en la agenda de la dirigencia finisecular argentina; por ello, es oportuno disponer de nuevos marcos teóricos epistémicos y políticos para comprender la transmisión del discurso hegemónico establecido en el origen de la consolidación del sistema educativo argentino, como parte de la respuesta al problema del gobierno de la multitud; un origen del discurso que instala a ese otro que gobernar en la historia, desde la educación, más precisamente desde su gobierno.

El movimiento para ajustar ese foco, además, implica ir desaprendiendo las líneas constitutivas de dicho discurso para propiciar el hallazgo de las claves para una lectura diferente. Esto no quiere decir que se niegue la construcción de la historia oficial, porque, al fin y al cabo, sería recaer en aquello que se le imputa a la epistemología noreurocéntrica de la revisión historiográfica; lo que aquí se propone, por el contrario, es habilitar el ámbito de indagación

para encontrar un sujeto propio, aunque, para dar ese paso, es necesario desnaturalizar ese relato instaurado desde el gobierno, particularmente, por la vía educativa, en los procesos de reforma del ciclo estudiado.

Aquí serán analizados, además, los saberes como contenidos de entramado curricular en torno a los conocimientos de índole patriótica, desde una función política particular, con su inmediata implicancia pedagógica desarrollada en el último tramo de esta investigación, un conocimiento que se establecería como el relato genuino fundacional argentino.

Es en el ámbito del saber construido desde, en y para el Estado, desde quienes gobiernan, en el que se naturalizan sentidos y prácticas, que, por efecto u omisión, hacen perder de vista esos saberes de los que poco tenemos conciencia. Este es un rumbo posible para descubrir el propio domicilio en el mundo, un hacia adentro, para reconstruir o deconstruir un abordaje oportuno, profundo y descolonizado.

Por otra parte, reconocer el otro en cuanto ese *Otro* con mayúsculas ontológico*,* esta otredad político-pedagógica consustancial a la otredad filosófica, al revelar el germen de nuestros miedos y la inscripción a las huellas discursivas –borrados el suelo y el horizonte impuestos por la modernidad–, se abre el paso hacia el tránsito de senderos al interior, esos caminos de bosque heideggerianos; hacia saberes propios, esos que entramen una epistemología que encuentre y enfoque a su sujeto. La pedagogía del sur y su historia tienen, siguiendo tales inspiraciones, una posibilidad. Ahora en qué condiciones.

Primero, la declaración del otro debe privilegiar la escucha antes que el decir. Sería una ilusión hecha carne compartir la patria hacia la concreción de un gobierno del Estado y del sistema educativo que supere los lineamientos fundantes, a través de la práctica de la escucha y el empoderamiento de esa otredad; abandonando la hegemonía de la herencia positivista higienista, recibida y encarnada, ocultada desde su Programa de Educación Patriótica, aún vigente en nuestros currículums.

Segundo, si se inscribe el problema en la escena de la crisis de la modernidad, con su consecuente compromiso educativo, y se tienen en cuenta las tres grandes directrices que se le encargan a la escuela en la formación de los sujetos, en marco de la teoría contractual –usar

bien la razón, actuar correctamente y ser buenos ciudadanos–, es posible desandar la razón nordeurocéntrica para apropiarse de modos legitimadores para reconstruir el relato pedagógico propio.

Por último, y sin pretender abarcarla en su totalidad, la condición de poner en cuestión las razones de educar, la racionalidad impuesta y reproducida, por una construida desde el suelo que habitamos en las escuelas.

Y lo anterior no implica la negación de la trayectoria del sistema educativo y sus fortalezas, tal como que la escuela ha cumplido una función eminentemente política, como afirma Tedesco (2003), y esta tesis, potente y vigente, ha sido reivindicada por los nuevos estudios en el campo educativo; las páginas de este libro la ahonda y profundiza. Hoy se plantean nuevas funciones o razones para educar, simplemente para señalar alguna, aquellas que se esgrimen continuidad con las categorías de Habermas (1998): la emancipación, la trascendencia y la alteridad.

En su estudio filosófico del campo de las razones de educar, Cullen (2000) establece dimensiones de análisis en cuanto concepciones[23] que estructuraron la educación, revelando los supuestos que constituyen sujetos pedagógicos propios de los modelos nordeurocéntricos.

Por un lado, “la ilustración instaura una crítica de la razón pura, desde una limitación a lo empírico en la ciencia, y desde una autonomía de lo empírico moral” (Cullen, 2000, p. 8). Por otra parte, “el pragmatismo instaura una crítica del hecho puro desde una constitución de lo empírico en la investigación científica, desde una formación empírica de la educación” (p. 8).

Estas afirmaciones de raigambre filosófico impactan en lo político-educacional, resuelven y exhiben la ocasión para la crítica de las razones de educar, haciendo visibles los problemas educativos desde un enfoque distinto. Cullen (2000) propone un tipo de racionalidad teórica correspondiente a una nueva pedagogía que supere el olvido del otro en educación. Desde la propia visión, tanto la gestión del gobierno como los tratados de pedagogía promueven un deber ser de la otredad y olvidan su existencia plena que no reclama, en principio, ser construida.

Esta trama investigativa toma estas afirmaciones en pos de profundizar en la modalidad y los contenidos de esa función política,

instaurada por el CNE durante la presidencia del J. M. Ramos Mejía y de corte eminentemente patriótico, que construyó a ese sujeto a través de un programa intencionada y deliberadamente diseñado para tales fines. Las razones y modalidades de esto no han sido profundizadas y menos analizadas desde la perspectiva gubernamental, que instala un discurso desde sus programas.

Siguiendo al autor, un pensamiento crítico implica, por un lado, una *racionalidad dialéctica*, que presume mediar[24] las vinculaciones entre teoría y práctica; por otro, una *racionalidad hermenéutica*, que signifique interpretar la discursividad en que se expresa la mediación; y, por último, una *racionalidad ético–política* que implica interpelar a las comunidades que interpretan y se instituyen históricamente en la discursividad. Los correlatos pragmáticos de este nudo problematizador se recuperan para fortalecer el recorrido de la tesis que este libro promueve. En este trayecto, se despliegan los aportes en torno a las tradiciones de lectura y los modos de investigar en los que se inserta la presente indagación y desde donde se desprenden y fortalecen las nuevas hipótesis de trabajo.

Si seguimos las tesis anteriores respecto de las transformaciones educacionales sustantivas a lo largo de la historia argentina, la tesis de Cullen condensa en sus tres racionalidades, propias de tales transformaciones en educación, una trama argumental que posibilita la salida a las claves interpretativas hegemónicas y permite transitar así hacia el descubrimiento del "estar nomás" de los sujetos de las comunidades educativas.

Se intenta dirimir, además, al interior de esa política de instauración de la nacionalidad, del sistema de reproducción, según las pistas intelectivas lo revelen, en la necesidad de construir la argentinidad, aquellas premisas del círculo dirigente y reconocer el proceso a la inversa.

Desde estas reflexiones, es posible visualizar algunas implicancias históricas y pedagógicas en relación con nuevos marcos ético-políticos para que la educación recupere nuevos sentidos y construya saberes propios, desandando el camino del olvido del otro o su negación; inscribiendo el problema enunciado en las razones de educar, que sortean las propias del legado de la modernidad, pero este aspecto será tratado oportunamente.

En esta reflexión teórica, y desde un descentramiento crítico de la

perspectiva noreurocéntrica, estas líneas exhiben la discusión del problema de investigación, atraviesan las racionalidades que concibieron nuestro sistema educativo, y permiten reconocer los propósitos desde el origen de la construcción del otro inmigrante, en el proyecto positivista y patriótico o mejor patriótico y positivista de J. M. Ramos Mejía, para avanzar hacia una transformación genuina siguiendo la tesis estudiadas, orientados a un conocimiento y reconocimiento de la escuela, para el descubrimiento de los saberes propios, cuyas implicancias educativas de este significado del saber reivindiquen un conocimiento que no está legitimado en la enciclopedia. Para poner un ejemplo, la colonización persiste si todavía seguimos apelando a la Real Academia Española, y no encontramos un camino de significados de la Republicana Escuela Argentina del Idioma.

Descripta entonces la concepción de la construcción del otro desde el gobierno, encarnado en la historia argentina, y encausado el análisis hacia las implicancias pedagógicas, la metáfora de Cullen es inspiradora pues propone a la "escuela como telar de esperanza" –metáfora plenamente rizomática– en un entramado que, por un lado, recupera las marcas de alteridad en el discurso pedagógico y, por otro, evita las modas extemporáneas, ubicando el problema en el ámbito de lo político-pedagógico.

A continuación, distintos abordajes en torno a la construcción de una identidad nacional, que conforman la tradición de lectura y con los que dialoga la presente investigación.

1.5. Estudios sobre la identidad nacional

A través de una lectura de la construcción de la identidad nacional y desde una narrativa distintiva de la nación, Rita Segato (2007)[25] expone en *La Nación y sus Otros* que el continente fue edificado en el siglo XIX por elites criollas descriptas como "mestizas y confusas", que en la actualidad se encuentra en un "proceso de deconstrucción" (p. 20). Se consideran aquí algunos de sus postulados, problematizando, además, ciertas afirmaciones a través de un proceso de constatación y revisión de fuentes, y recobrando otras hipótesis de autores que tensionan las de la autora, siempre en diálogo con ella.

De su trabajo se recuperan solamente aquellas claves que

habilitan la elucidación desde, en y para el ámbito educativo, más precisamente desde el gobierno y las construcciones de alteridad. Explica la autora, como dialéctica otrificadora, dos respuestas activas en continuidad con los postulados de Lévinas –expuestos en el apartado anterior–, y que se presentan en extenso a continuación:

> Por un lado, la desposesión y sufrimiento que aúna a los victimizados por el permanente desalojo de las actividades prestigiosas y de las dependencias estatales donde se decide el destino de los recursos de la nación se transforma en fuente de identidad, es decir de una identidad fundada en una en una experiencia común de discriminación. Por el otro, como marca de alteridad con relación a las elites que controlan los aparatos estatales, raza, en cuanto tal y sin predicados fijos en términos de cultura, puede también ser referencia para la ruptura de un mestizaje políticamente anodino y en vías de deconstrucción (Segato, 2007, pp. 22-23).

Para Segato, esto ocurre debido a que la raza como signo permite el encuentro de un conocimiento "olvidado": "De la marca racial podrán tomar forma y consistencia los pueblos ocultos por siglos en el Nuevo Mundo que casi perdieron los hilos de la trama de su historia" (Segato, 2007, p. 24).

Esta perspectiva y entrada a la historia invita a revisar los modos en que el relato de la raza, algo que, en esta investigación, se subraya, no tiene existencia propia; toma en consideración el ocultamiento que evidencia la forma en que debe desocultarse así la narrativa de los invisibilizados. Recuperando la idea del proceso de "formación de raza" de Quijano (1993), Segato expone "el fenómeno de invención de la raza como parte de la estructuración del sistema mundo moderno/ colonial" (Segato, 2007, p. 24).

Aquí se cita el desarrollo de la referencia ideológica instaurada:

> … el ideal mestizo bajo el cual se formaron los Estados nacionales de América Latina, fue a su criterio "el brazo ideológico que ofuscó la posibilidad de la memoria y de la queja de los "marcados" y secundó la represión que obligó a la multitud desposeída a temer y silenciar memorias que vinculaban sus vidas con una historia profunda anclada en el paisaje latinoamericano (Segato, 2007, p. 25).

Y en sintonía con los relatos históricos que se instalaron, sostiene

que el “crisol de razas fue la figura que garantizó esa opacidad de la memoria” (Segato, 2007, p. 25).

La noción de “crisol de razas” muestra una concepción que se instala como saber que se naturaliza, al ser enseñado sin cuestionamiento, y se instaura como conocimiento. Otra evidencia es la del descenso de los barcos europeos, en la misma línea.

Son importantes para el presente trabajo las nociones que funcionan como categorías de análisis a modo de “alteridades históricas”, que la autora emplea para nombrar los modos de ser de otro elaboradas por la historia del lugar, y la construcción semántica a la que lo enfrenta es la noción de “identidades políticas”. Estas se suman a la función política y a las razones de educar para elucidar los objetivos y las acciones del gobierno de la educación, desde el CNE.

Otra definición que aporta la autora es “la idea de formación nacional”:

> … los procesos de otrificación, racialización y etnicización propios de la construcción de los Estados nacionales emanan de una historia que transcurre dentro de los confines, y al mismo tiempo plasma el paisaje geográfico y humano de cada país. A su vez, esto resulta en una formación imaginaria de ese paisaje, captado a veces en la pintura histórica y el paisajismo. […] es por eso que llamo “alteridades históricas” a los perfiles humanos que resultan de ese proceso y enfatizo su emergencia situada en la localidad, en la región y sobre todo, en la nación (Segato, 2007, p. 27).

Las construcciones de otredad coadyuvan a la elucidación de la alteridad producida por quienes gobiernan la educación primaria.

Segato no establece distinciones entre patriotismo y nacionalismo, que son sustantivas para el presente recorrido. Simplemente para ilustrar, el patriotismo y el nacionalismo se definen como posicionamientos de disputa al interior de la clase dirigente. Sostiene la autora: “La producción y el trazado de líneas de fracturas propias de procesos históricos particulares configuran la matriz de producción de diferencia que llamo “formación nacional de alteridad” (Segato, 2007, p. 28).

Como adelanto, aquí la formación ciudadana, para el ciclo del Centenario de la Revolución, sería propiamente patriótica, y luego, hacia 1916, según las últimas evidencias documentales, se tornaría nacionalista. Estas cuestiones se profundizarán en la tercera parte del

libro.

Asimismo, y en clave de diálogo, la formación de alteridad en este trabajo se enfoca en la dirigencia y en la elaboración de programas educacionales como vía de constitución de la otredad.

Respecto de las "identidades políticas", Segato expresa que son el soporte que nombra la conformación de comunidades "a partir –y *a posteriori*– del reconocimiento de un sufrimiento compartido sin que sea la base de una cultura común" (Segato, 2007, pp. 28-29). Desde la perspectiva que aquí se propone, se advierte una tensión con la propuesta de la autora, ya que la cultura común es el resultado de la incorporación de la herencia del colonialismo español, que opera en las elites dirigentes, quienes además apelaban a ese legado para constituirse en los legítimos dirigentes de la nación, a través de una instauración cultural extranjera.

Es relevante señalar, desde la mirada de Segato, la complejidad de las perspectivas para el estudio, cuando, "en el Nuevo Mundo, los mismos elementos –raza, etnicidad, clase, región, opción religiosa, elites, estado, ideal modernizador, y el cruce de género con todos ellos– se organizan según gramáticas diferentes" (Segato, 2007, p. 29).

Y más adelante afirma:

> Solamente dentro de un cuadro de "formación nacional", en tanto matriz idiosincrática de producción y organización de la alteridad interior de la nación, es posible hablar de racismo y formas de perjuicio y discriminación étnica inherentes a ese orden particular, acuñado en una historia propia. Ideas de una 'formación racial' generalizable, en la que la raza es un hecho naturalizado que cruza fronteras contextuales puede llevar a fracasos irreversibles de políticas públicas bienintencionadas cuando aplicadas localmente sin sensibilidad para la especificidad de las escenas sociales históricamente construidas (Segato, 2007, p. 29).

De aquí desprende una afirmación central que vertebra su tesis: "Las *formaciones nacionales de alteridad*[26] no son otra cosa que representaciones hegemónicas de nación que producen realidades" (Segato, 2007, p. 29). En relación con esta categoría de análisis, entiende que,

> con ellas, se enfatiza, por un lado, la relevancia de considerar las idiosincrasias nacionales y el resultado del predominio discursivo de una matriz de

> alteridades, es decir de formas de generar otredad, concebida por la imaginación de las elites e incorporada como forma de vida a través de narrativas maestras endosadas y propagadas por el Estado, por las artes y, por último, por la cultura de todos los componentes de la nación. Pero la también significa conciencias contradictorias, mímesis, imitaciones equivocadas, hibridismo[27] (Segato, 2007, pp. 29-30).

La autora delimita la "existencia de un escenario nacional que da unidad de sentido –escenográfica– a los discursos que en él se encuentran y se confrontan" (Segato, 2007, p. 30). Según ella, "esta escena fue y continúa siendo diseñada por un discurso que se tornó hegemónico porque en él participaron –por coerción muchas veces, pero también por persuasión– los más diversos componentes de la nación" (2007, p. 30). Tensionando sus afirmaciones, puede pensarse en los motivos por los cuales ese discurso se instala y quiénes son los instauradores de discursividad desde una mirada foucaultiana.

Desde la vía educacional, la política educativa se constituye en clave para comprender las estrategias e intervenciones desde la dirigencia para instaurar un discurso hegemónico en pos de la homogeneidad.

Define, además, la hegemonía en términos de "una narrativa interesada por parte de las elites, pero que no deja de tener sentido y, eventualmente, ser activada con otro signo ideológico, por los sectores subalternos" (Segato, 2007, p. 30).

Tal sentencia se comprende, para Segato, en los siguientes términos:

> Si el escenario está delimitado de esa forma por el drama que en él se desarrolla, con sus personajes perfilados por la historia particular, el desenlace de los nudos tendrá también que generarse dentro de su espacio, mediante deliberaciones y decisiones que utilizan los recursos internos en él existentes y se apropian, y re-semantizan y re-posicionan recursos externos. Lo que nos lleva a otra advertencia: la nación es un espacio de deliberación y fragmentación histórica, en el sentido del pluralismo que aquí se defiende –varias tramas, varios tiempos en la heterogeneidad formulada por Chatterjee[28]–, pero nunca es una realidad ya deliberada y clausurada. Historias múltiples realizan su intervención en una 'cultura nacional' que tendemos erróneamente a concebir como inerte (Segato, 2007, p. 30).

Varias cuestiones en relación con la cita anterior, primero, los

nudos problemáticos aquí se tornan en metodología para su abordaje. Segundo y respecto de la deliberación, se abre la pregunta en torno a cuál es el espacio genuino de tal discusión, y si bien la cultura es vital, los intentos de instauración que se advierten, se dirimen en el gobierno educacional, tanto al interior del mismo CNE, como entre el órgano de gobierno y la c artera ministerial.

Esta concepción de una nación como fragmentación histórica es cara para el presente desarrollo porque exhibe de algún modo, el esfuerzo para homogeneizar y materializar una hegemonía desde el gobierno educativo que remiende si cabe la metáfora las partes de ese todo atomizado.

Así, en el marco de la definición de "formación nacional de alteridad", propone la noción de "terror étnico", comprendido como un

> patrullaje homogeneizador por parte de las instituciones y el trabajo estratégico de una elite portuaria e ideológicamente eurocéntrica en el control del Estado para "nacionalizar" una nación percibida como amenazadoramente múltiple en pueblos, y extranjera. Nacionalizar significó aquí moldearla en una especie de "etnicidad ficticia" férreamente uniformizada. El sujeto nacional tuvo que moldearse a un perfil neutro, vaciado de toda particularidad. "Civilización" fue aquí definida como "neutralidad étnica", y "barbarie" como su antagónico otro interior en constante retirada y pugnan por retorno (Segato, 2007, pp. 30-31).

Entonces, formar la nación desde ese "terror" también implica revisar en la clase dirigente el temor a la pérdida del gobierno propio, que impone un sistema de supervisión y que implica la necesaria creación de roles y funciones en las instituciones para moldear esa denominada "etnicidad ficticia", que se instala y promueve identificación. Para explicarlo mejor, se tensiona la continuidad con la autora, y es en este punto particular del terror que señala Segato, ya que las fuentes muestran el recelo ante la inminente pérdida del gobierno propio por parte de la elite, y esto no se basaba más que en la visualización de la generación de un Estado, dentro de un estado, tal como vislumbrara Sarmiento ya en *Condición del extranjero en América* (1928), en la década del 50, y en la ruptura del modelo de reproducción del orden conservador. Temor fundado, si, con el diario del lunes, y hacia 1916, se inició el ciclo radical que, para el

Centenario de la Revolución, estaba a la vuelta de la esquina. El terror étnico que se infundía desde el gobierno era además un temor del círculo dirigente a perder su lugar protagónico en la escena política de su tiempo.

Otras categorías en el recorrido de Segato son la "monocromía del mito" en relación con la imposibilidad o ceguera respecto de la narrativa dominante en las *formaciones nacionales de alteridad*, esa que no reconoce el color impuesto en las escenas, y la noción de "territorio" en cuanto a la necesaria resignificación desde las "identidades políticas globales". Una pista para pensarlo saliendo de otras hipótesis, como la de Inés Dussel, es el uso de guardapolvo médico blanco que transita a las escuelas como formato homogeneizador de vertiente higienista.

Retomando a Segato, la autora entiende que, "en general, el papel del estado nacional como forjador de alteridades a lo largo de la historia es muy poco reconocido" (Segato, 2007, p. 39). Y esta es una pista intelectiva que además pretende encarnar en los dirigentes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX la responsabilidad del establecimiento del diseño y la implementación, por su parte, cuño de una matriz que luego inoculó ese modo particular del diseño del ciudadano argentino. Para el presente análisis, tal moldeado y matriz son impuestos sustancialmente, aunque no exclusivamente, por la vía educativa.

Otra objeción a los términos de Segato se centra en la generalización de la categoría portuaria, ya que los dirigentes pueden instalarse en Buenos Aires, pero muchos pertenecen a las elites provinciales, como Alberdi, Sarmiento, Roca –entre tantos otros–. Sería oportuno para el caso señalar el centralismo que profesaban.

Siguiendo a Benedict (1983), Segato (2007) define al Estado como un actor múltiple, y explica:

> … simultáneamente, un conjunto de instituciones para la administración de un territorio, de un capital y de un arsenal bélico, controladas por sectores de la sociedad nacional; un conjunto de instrumentos legales para la resolución de conflictos entre partes dentro del marco nacional y entre naciones; y un interlocutor entre otros, pero particularmente legitimado en el ámbito de la red discursiva que da concreción a la nación (p. 40).

La autora, además, establece una distinción entre Estado nacional y sociedad nacional, con una metáfora escénica, y así formulada:

> … el estado nacional debe considerarse como el conjunto de instituciones controladas de forma más o menos legal por algunos sectores de la sociedad nacional; la sociedad nacional o nación, como el espectro de sectores administrados por ese estado y que, por el efecto de la historia y bajo las presiones del estado, adquirió una configuración propia e identificable de relaciones entre sus partes; y los componentes étnicos particulares y otros grupos de interés –de género, de orientación sexual, religiosos, etc.– que forman parte de la nación. A partir de estos actores, para cada escena nacional es necesario considerar la relación entre los estados nacionales periféricos y los estados poderosos; la relación de los grupos de interés con el estado nacional particular; la relación entre los grupos de interés de las naciones periféricas con los de las naciones poderosas y *lo que es generalmente obliterado en los trabajos recientes, la configuración de relaciones entre partes y entre el todo y las partes, con sus líneas de fractura característica, que confieren singularidad en cada nación* (Segato, 2007, pp. 42-43).

Profundizando en su categoría denominada "sociedad nacional", como configuración específica, Segato indica cuán sustantivo es, según refiere, entender

> que las estrategias de unificación implementadas por cada estado nacional y las reacciones provocadas por estas estrategias resultaron en fracturas peculiares en las sociedades nacionales, y es de esas fracturas peculiares que partieron, para cada caso, culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de intereses políticos. A la sombra de estos clivajes o líneas de fractura principal, se constituyeron, a lo largo de las historias nacionales, sistemas que llamo "formaciones nacionales de alteridad" con estilo propio de interrelación con sus partes. Dentro de cada formación, "alteridades históricas" son los grupos sociales cuya manera de ser "otros" en el contexto de la sociedad nacional se deriva de esa historia y hace parte de esa formación específica. Las formas de alteridad histórica propias de un contexto no pueden ser sino engañosamente trasplantadas a otro contexto nacional (Segato, 2007, p. 47)

Luego condensa que "es a partir del horizonte de sentido de la nación y su historia que se perciben las construcciones de diferencia" (Segato, 2007, p. 47).

Para el caso de Argentina, plantea:

> Las identidades políticas que se derivan de una fractura inicial entre capital-puerto y provincia-interior son las que prevalecen hasta hoy como verdaderas líneas civilizatorias, travistiéndose, a lo largo de la historia de ese país, en conjuntos de lealtades en torno a partidos políticos, posturas intelectuales, gustos literarios y artísticos, estilos de convivencia, en fin, en verdaderas culturas (Segato, 2007, p. 47).

Un sesgo de su afirmación radica en que las culturas no son estructuras duras; un aspecto para comprender esto es que, al interior de esta elite o sus seguidores, pueden alinearse pensamientos o actores diferentes, en distintos momentos de su vida política. Esto, y solamente a modo de ejemplo, puede verse en la disputa entre Rojas y Gutiérrez ya planteada por Inés Dussel, en la década del 90.

En una equiparación entre construcción de la nacionalidad francesa –desde el estudio de Baibar (1993)– y la nacionalidad argentina, Segato toma la categoría de "etnicidad ficticia". Según su lectura, "el estado nacional frente a la fractura capital/interior y a los contingentes de inmigrantes europeos que se agregaron, presionó para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular propia y reconocible" (p. 49).

Aquí la etnicidad ficticia continúa la tradición del relato corto para definir la argentinidad. Lo que no se aprecia en esta etnicidad construida son los contenidos y las intencionalidades más profundas que pueden verse en los tramos de análisis de esta indagación.

De la afirmación de la unidad étnica y ficticia, en sintonía con Tedesco (1986) y Salessi (1995), Segato define que "el modelo étnico esencial e indivisible aplicado a la sociedad nacional como un todo parece representar muy bien la idea que orientó la acción de las instituciones estatales, particularmente la escuela y la salud pública" (p. 49).

Las orientaciones para esta investigación son más que eso, se entienden como instauraciones regladas, normadas. Aquí es preciso indicar que no es casual que ambas áreas aparezcan señaladas, y, yendo más allá, puede mostrarse que la perspectiva médica colonizó los discursos –entre otros, el educativo– y se instaló allí en formas que aún pueden verse en la escuela, estableciendo ese vínculo particularísimo entre ambas dimensiones. Me atrevería a proponer que la perspectiva es inversa, debido a que fue a través del gobierno de la

educación a través de lo que se instauró la nación, según ese círculo dirigente, y no sin disputas al interior, en la escuela.

En cuanto al higienismo, entendido como una construcción ideológica discursiva, no sería la única que se pondría en juego o se internalizaría a través de políticas de gobierno. Todo lo anterior es conveniente mostrarlo en fuentes, desarrollado este aspecto en el tramo de análisis del presente escrito.

Segato encuentra, además, que

> la recurrencia del tema del ser nacional, la obsesión por crear allí una ontología de la nación, y las tentativas de secuestrar discursivamente ese "ser así" bajo esas presiones formado constituye un capítulo específico de la literatura argentina, con innumerables exponentes (Segato, 2007, p. 49).

Adelantando los hallazgos de la presente investigación, lo que aparece en fuentes específicamente no es recurrencia, sino intervención, esta "literatura" era en muchos casos solicitada por encargo por los organismos de gobierno educativo y publicadas, eran actuaciones deliberadas de los gobernantes, ellos definían no solamente la gramática, sino la estética de la nación, según la ideología que alojaba los intereses de la elite dirigente. Más que gramática de la nación, a modo de reglas explícitas e implícitas, es un relato a través de un discurso que se naturalizó, es, para este trabajo, más profundo que lo que plantea Segato.

Requiere una advertencia la perspectiva dicotómica para la lectura que hace Segato, ya que otros autores, como José Carlos Chiaramonte (1995) y Alejandro Herrero (2010), advierten la imposición de los símbolos de un Estado provincial sobre otros antes de que la Argentina se constituyera como tal. Además, otro rasgo que señalar en la cuestión de las identidades es que, en algunos casos, los inmigrantes se vestían de paisanos para evitar ser violentados en diversas situaciones. La forma de recortar propone un aspecto cultural, que no debe ser perdido de vista en esta investigación, pero que puede tensionarse con la instauración particular que en Argentina se originó con la educación patriótica y que se instaló vía un relato efectuado por décadas y décadas, y de generación en generación, poniendo de manifiesto el contenido de exclusión, delimitando además quiénes son y de qué modo se comportan los argentinos, constituidos por las

distintas vías de formación desde la dirigencia.

Por otra parte, el ideal de civilización equiparado a la alfabetización, de raigambre sarmientina, no pudo ser destituido desde su inicio en la segunda mitad del siglo XIX hasta el presente. Tal es el caso de las maestras que transmiten en sede educativa el mismo discurso de reproducción que las vulnera.

De las últimas afirmaciones que se recuperan de Segato, se toma el establecimiento de una comparación entre Argentina y Estados Unidos, de la que no explicita el ciclo temporal, y de la que extrae únicamente la caracterización del primero:

> En Argentina la sociedad nacional fue el resultado de lo que he llamado el "terror étnico", del pánico a la diversidad y ése fue, en verdad, el berretín argentino, en un medio en el cual la vigilancia cultural pasó por mecanismos institucionales, oficiales, desde ir al colegio todos de blanco hasta prohibir el quechua y el guaraní donde todavía se hablaban, y por estrategias informales de vigilancia: la burla del acento, por ejemplo, aterrorizando a generaciones enteras de italianos y gallegos, que tuvieron que refrenarse y vigilarse para no hablar "mal". […] en Argentina se estableció una vigilancia desde la capital del país y agenciada, asumida y reproducida por toda la sociedad, por la cual el judío se burló del tano, el tano del gallego, el gallego del judío, y todos ellos de "cabecita negra" (Segato, 2007, p. 51).

Siguiendo sus afirmaciones, la autora generaliza:

> El sistema de interpelaciones que organizó esa formación nacional de acuerdo a un modelo segregado de sociedad, a su vez se asentó en una concepción esencialista de las identidades que afecta la comprensión de la historia, de la literatura, de las religiones, de la ley y de todos los campos de producción cultural (Segato, 2007, p. 52).

La visión permite la inversión de su postulado, creando un cuestionamiento respecto del agente que genera tal sistema identificado. Desde la presente indagación, pueden advertirse cuestiones concretas de intervención que conforman un relato intencionado y legitimador de la elite.

Para la autora, "el discurso sobre el sujeto lo pretende neutro de otras identidades que no sean la que le estampa un abstracto 'ser nacional'" (Segato, 2007, p. 53). Esas expresiones suelen mostrar otro

aspecto que Segato no profundiza y que se comprende teniendo en cuenta que ningún desarrollo teórico o ideología tiene la capacidad de explicarlo todo; es así que, cuando no hay respuestas del archivo propio de su matriz ideológica, como es definido, aparecen las apelaciones a expresiones de corte romántico, si se quiere. Para ejemplificar "el alma de la multitud" erigida por Le Bon y redefinida por Ramos Mejía, intenta explicar aquello que se les escapa a las explicaciones fisiológicas de su argumento.

Para Segato, en Argentina, en contraposición con los modelos de Brasil y Estados Unidos, resulta que

> el modelo histórico que condujo a la recepción y reelaboración de los contingentes que confluyeron en la formación de la nación argentina tuvo, también, características propias. En verdad, aquí la nación se construyó representándose como la gran antagonista de las minorías. Encontró su razón de ser en el conflicto con los grupos étnicos o nacionales formadores, así como hizo de este tema su discurso medular y la misión fundamental de sus instituciones. La propia fundación de la Nación Argentina moderna, en la Constitución de 1853, se vio ya asociada a ese proyecto. Los arquitectos de la nación, una mezcla de políticos, estrategas, higienistas y educadores formularon esta meta de forma explícita y agresiva. Educar y sanear (ver Tedesco, 1986 y Terán, 1987 y particularmente Salessi, 1995) fueron los grandes eufemismos del proyecto de limpieza cultural que resultó en la homogeneización profunda de sus habitantes en la extensión entera del territorio y especialmente en las fronteras (Rouquié, 1984) (Segato, 2007, p. 57).

Se difiere de Segato en sus afirmaciones por varias cuestiones; la primera es la inexistencia de la nación argentina en 1853. En este período existía una Confederación urquicista y un Buenos Aires autónomo. La segunda, no menos importante, se encuentra en la definición de los artífices que, para el presente recorrido, pueden ubicarse en la elite dirigente, esa que diseña, discute e impone los programas políticos, constituida, en general, por hombres de Estado que exhiben como atributos –lo que subordina la arquitectura a los políticos– rasgos de la conducción que además los evidencia como estrategas, higienistas y educadores, en su desempeño de gobierno y en las publicaciones a lo largo de sus trayectorias políticas. La tercera es que el Estado, en el ciclo de las presidencias nacionales, era declarativo, por la falta de recursos no podía hacer cumplir las leyes

(Herrero, 2010), y las leyes son los programas que dan respuesta a los problemas de la nación. Por último, en un territorio nacional de las dimensiones de la Argentina, puede asegurarse que aún la elite dirigente era una minoría con poder concentrado, que temía, como se ha estudiado, la pérdida del lugar que consideraban propio: el gobierno en todos sus niveles y formas.

Propone Segato la descripción del rol del Estado nacional como una eficiente agencia maquínica, que se expresa a continuación en sus propios términos:

> Se piensa, en general, en la Nación como una entidad en permanente tensión con su diversidad interior. Esto forma parte, podría decirse, de la naturaleza del propio proyecto instituyente de la categoría Nación como meta-realidad para los habitantes de un determinado territorio. Pero el papel del estado argentino y sus agencias, particularmente la escuela, la salud pública y el servicio militar obligatorio e ineludible, fue el de una verdadera máquina de aplanar diferencias de extrema e insuperable eficacia (Segato, 2007, pp. 57-58).

Sería conveniente matizar la hipótesis mencionando que la sanción de la ley n.° 4.031, más popularmente conocida como "Ley Ricchieri" de 1901, que instalaba el servicio militar obligatorio, fue explorada como parte de un dispositivo más grande, que, junto al sufragio obligatorio (Devoto, 1996) y a la educación (Herrero, 2010), iba dirigido a un sector particular de la población, para nacionalizar. La obligatoriedad, destinada a algunos, con claros sesgos de quienes debían cumplir esa normativa, requiere una explicitación de la autora en términos de las excepciones. Siguiendo a Castro (2012), era parte de la reforma, aunque lejos de aplanar, reproducía el sistema de diferenciación, en cuanto a quiénes podían estar eximidos de transitarlo.

En contraposición, agrega, en este caso, al país del norte:

> … el estado argentino condicionó el acceso a la ciudadanía plena, a la comunidad ciudadana a partir de un principio exactamente opuesto: todas las personas étnicamente marcadas, sea por la pertenencia a una etnia derrotada (los indios y los africanos) o a un pueblo inmigrante (italianos, judíos, españoles, polacos, rusos, sirios y libaneses, alemanes, ingleses o tantos más fueron convocadas o presionadas para desplazarse de sus categorías de origen para solamente entonces, poder ejercer confortablemente la nacionalidad). La

> ecualización cultural, a través de un proceso de neutralidad étnica, fue percibida como una condición para el acceso a la ciudadanía (Segato, 2007, p. 58).

Al estudiar fuentes como *Las multitudes argentinas*, y en continuidad con las tesis de Sarmiento, condensada en la *Condición del extranjero*, se observa que la afirmación de Segato, que ya formulara en 1991, debe ser revisada, por varias cuestiones: la primera es que no todos los migrantes eran recibidos del mismo modo, por lo que se descartaría a los ingleses de la nómina; luego, siguiendo a Sarmiento, el acceso a la ciudadanía era además una necesidad desde la perspectiva del gobierno.

Y, por último, sin agotar el análisis, los llamados "derrotados" por Segato ya no se constituían como un peligro para la clase dirigente, no eran ni siquiera tenidos en cuenta en este proyecto. Para explicarlo brevemente, si existía un "desierto argentino" por definición de ese círculo, desde sus proyectos hasta las publicaciones estéticas, es claro que la población que allí residía no era considerada como su genuina pobladora.

Además, para continuar con las distinciones a la tesis de Segato que se proponen en esta investigación, y siguiendo otra pista de proyecto republicano, de *Basesy puntos de partida para la organización política de la República Argentina* –publicación tan abundantemente citada de Juan Bautista Alberdi–, se pueden extraer algunos fragmentos que sostienen la narrativa de una construcción de lo otro y lo propio, donde se inicia un relato que procura naturalizar la identidad de esta república por organizarse, con Europa. "Todo en la civilización de nuestro suelo es europeo; la América misma es un descubrimiento europeo" (Alberdi, 1984, p. 52). Alberdi reivindicaba al extranjero cada vez que invocaba la acción civilizadora europea, que, sin más, era para él la "obrera de nuestra civilización" (p. 55).

Decía Alberdi: "La prensa, la instrucción, la historia, preparadas para el pueblo, deben trabajar para destruir las preocupaciones contra el extranjerismo, por ser obstáculo que lucha de frente con el progreso de este continente" (p. 56). En oposición ubicaba por ejemplo al llamado en su tiempo "indio", transformándolo en otro negativo, afirmando: "El indígena nos hace justica, nos llamas españoles" (Alberdi, 1984, p. 53).

Estas u otras afirmaciones del relato de los enemigos íntimos, Sarmiento y Alberdi, deben ser cuidadosamente analizadas a la luz de una comprensión clara y contundente: sus intervenciones escritas devinieron en programas republicanos de nación, y esto no está explicitado.

Segato propone que

> la nación fue concebida y formulada como una gran etnia artificial inventada en el laboratorio de la generación de 1880 y reproducida en la escuela mediante una depurada técnica de clonaje. La angustia de diversidad que atacó a la *intelligentsia* argentina, no deja, sin embargo, de ser comprensible, en un país cuya capital tuvo, durante varias décadas, una población extranjera mayor que la nativa (2007, p. 58).

Aquí la acción pareciera ser encarnada por la generación del 80. Según los referidos anteriormente, para esta investigación la concepción de la autora no tiene atribución de paternidad, ni genealogía, como se sostiene en el estudio, ni motivo de tamaño esfuerzo de concreción. De lo anteriormente citado, concluye:

> Con todo esto quiero decir que la Nación, atravesada por discursos que una sociedad comparte, conoce, discute, o sea en cuanto campo cerrado de interlocuciones varias tiene una historia propia. Tensiones propias resultantes de las presiones, siempre administradas por el estado nacional, por construir una unidad, dan forma a la pluralidad resultante. Si tenemos una historia particular, no podemos importar nociones de identidad formadas en otro contexto nacional, tenemos que trabajar, elaborar, robustecer y dar voz a las formas históricas de alteridad existentes (Segato, 2007, p. 58).

Antepone aquí la noción de “nación” como susceptible de ser atravesada por la discursividad, y, en este sentido, la evidencia de la perspectiva del gobierno en su diseño y naturalización es una de las claves para encarnar concepciones de abstracción difícilmente alcanzables. Lo que no aparece en su sistema argumentativo o encripta la explicación de la identidad nacional se propone como evidencia para generar preguntas en torno a esa vacancia y comprender mejor el dispositivo de educación patriótica que se despliega en la Argentina, con sus semejanzas y diferencias con los demás Estados nacionales, tanto americanos como europeos. La Argentina diseña su argentinidad,

pero subvirtiendo el orden propuesto por la autora; puesto aquí el nudo problematizador para este trabajo en las políticas educativas o programas, en su tiempo, de un gobierno que diseñó la argentinidad, que aún opera de muchos modos.

En esta investigación se propone estudiar un programa educacional propio y articuladamente resuelto, según se sigue desde las primeras exploraciones que aportan las fuentes, y se cuestionan algunas de las afirmaciones generalísimas de Segato.

Se retoma como ejemplo la pista del terror étnico y la designación de "desierto" a un territorio habitado y poblado. La pista que se sigue toma como referencias para la lectura de ese pasado algunas de las valiosas afirmaciones de Segato y otros, aunque se considera que no eran las diferencias las que preocupaban a la dirigencia, sino el temor del acceso precipitado al Capitolio de los hijos de migrantes, que, nacidos en suelo argentino, reclamarían su acceso al gobierno, parafraseando al Ramos Mejía de *Las multitudes argentinas*.

Los dirigentes fundaban sus ideas de una raza argentina a partir de un proceso natural. Tanto el abanico médico de Ramos Mejía y sus discípulos Francisco de Veyga (1866-1942) y José Ingenieros (1877-1925) dieron continuidad a esa instauración discursiva, que definieron y recepcionaron, al interior del círculo dirigente, en la construcción de ese otro que gobernar.

Las fuentes documentales de la investigación, tal y como se desarrolla en el tramo de análisis, evidencian rastros del diseño de una impronta emergida de la disputa de más largo aliento, que se encuadra en la definición del Estado y los programas de república que contendieron la paternidad de la nación. Así, los modelos republicanos establecían un modelo racista antes de que la "Conquista del Desierto" proclamada por el gobierno o la migración masiva iniciada en los 60 y 70 aun acontecieran. Esos modelos de la disputa por la construcción de la república legitimaron tales políticas.

De hecho, para no ir más allá en el análisis de la mencionada disputa, tampoco se advierte el contexto internacional descripto por Eric Hobsbawm en *La Era del Imperio* (1998), del cual se sigue el temor a una nueva colonización que sentía la clase dirigente de los Estados nación en proceso de consolidación; temor a un grupo de autoproclamados imperios europeos que se repartían el mundo y que amenazaban a las jóvenes independencias de las naciones sometidas a

este nuevo coloniaje.

En este amplio ciclo, y siguiendo las pistas de democratización que apenas iniciaba (Hobsbawm, 1998, p. 106), la pugna de las multitudes obreras, las ideologías positivistas y liberales de occidente mostraban una escena de la que la elite no podía sustraerse. Este proceso democratizador[29] parecía preocupar aún más a la dirigencia del Centenario.

Es interesante que la autora no recupere a Carlos Escudé y su hipótesis, dado que se encuentra en el mismo ámbito de discusión, de esa construcción de la nacionalidad argentina y quien dirige su estudio, la cristalización de un programa de educación patriótica. Y si bien lo cita, no toma otras perspectivas históricas, como la indagación de Salessi, y es aquí donde la hipótesis de la construcción de la categoría de nación reconoce la eventual ampliación del marco en que su historia y sus perspectivas de análisis pueden ser complejizadas.

A continuación, las definiciones necesarias para delimitar el ámbito de estudio en torno a la función política propia de la construcción de una identidad nacional, con contenidos patrióticos.

1.6. La educación patriótica para una identidad nacional

> Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad: guía de la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura de la paz.
>
> Vínculo sagrado indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras (Joaquín V. González[30]).

La clave del patriotismo opera como un analizador para revisar las fuentes y una modalidad en la que un exponente de la elite dirigente define un diagnóstico claro en torno al temor de la pérdida del gobierno propio –incluido el educacional–, a la vez que esgrime una respuesta educativa desde una ideología propiamente patriótica. Así, la comprensión con base en el positivismo y el higienismo, y el patriotismo como “remedio” al problema de la nación, no son, en principio, premisas lógicamente enlazables o coherentes en su causalidad. Es por ello por lo que, en este ensayo de Ramos Mejía, eminentemente político, luego de su profundo estudio, se exhiben algunas pistas explicativas que promueven su esclarecimiento, ya que

no se comprenden a simple vista.

Dirección de Asistencia Pública, hospital San Roque, Ciudad de Buenos Aires[31]

Sede primera del CNE, actual Palacio Pizzurno, Museo Roca[32]

Tomando los edificios de atención de la salud y de la educación dirigidos por el mismísimo Dr. J. M. Ramos Mejía, surge un interrogante con relación al planteo formulado en la constitución del enlace entre el diagnóstico y la respuesta, que pudieran continuarse

entre ambas instituciones.

Para comenzar a adentrarnos en el ámbito de la perspectiva patriótica de constitución de la educación común en el Centenario, es preciso revisar nuevamente la concepción de Ramos Mejía para comprender desde dónde establece tal patriotismo que preconiza.

El médico, en su ensayo, define a las multitudes como un actor político, con caracteres homogéneos, compuesta por unidades denominadas peyorativamente como "hombre carbono" –léase, además, elemental para la vida–. Para el galeno, en clara expresión de su época, la noción de "raza" ocupa un lugar preponderante en el discurso biologicista y el legado de la modernidad. Refiriéndose al inmigrante, especifica: "Crepuscular, pues y larval en cierto sentido, es el estado de adelanto psíquico de ese campesino, en parte el vigoroso protoplasma de la raza nueva, cuando apenas pisa nuestra tierra" (Ramos Mejía, 1977, p. 206).

En cuanto al género femenino referido y empleado en sus páginas, será el descriptor válido que referirá todas las debilidades de los gobiernos y sus dirigentes. Este modo argumentativo atraviesa este y otros de sus escritos. Sin agotar el análisis que se desprende de la cita, los migrantes del sur europeo son definidos sin luces, y en analogía con los insectos, restándoles las fases evolutivas para constituirse en la quintaesencia de la raza nacional. De aquí, algunas aproximaciones entre diagnosis y praxis gubernamental de contenido patriótico.

Solamente para recordar, desde su concepción, el diagnóstico en torno al inmigrante tiene una respuesta en el anteúltimo capítulo: "Este *burgués aureus*, en multitud, será temible si la educación nacional no lo modifica con el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio" (Ramos Mejía, 1977, p. 218). Aquí la educación nacional era la respuesta que se desplegaba como una política pública educativa, denominada por Carlos Escudé (1990) como "Programa de Educación Patriótica", tomando los nombres de su tiempo, según la definición de la dirigencia. Esa educación nacional lesionaba, nada más y nada menos, que el principio federal del artículo quinto de la Constitución, proclamada antes que la mismísima nación existiera:

> ARTÍCULO 5°- Cada Provincia Confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios,

> declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y que asegure su administrador de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria gratuita. Las constituciones provinciales serán revisadas por el Congreso antes de su promulgación. Bajo de estas condiciones el Gobierno Federal, garante á cada Provincia el goce y ejercicio de sus instituciones (Constitución Nacional, 1853).

Si bien las reformas posteriores modificaron el texto de la Carta Magna, la que remite a la potestad de las provincias no ha sufrido reformas[33] sustantivas.

La relevancia del análisis del Programa de Educación Patriótica estudiado, según las claves de lectura, como una política pública crea las condiciones para comprender las claves de trascendencia de esta genuina política pública educativa, su metodología e implementación del dispositivo, y para, así, emprender desde este saber la transformación genuina que se reclama a la educación. El desarrollo de ese examen detallado se concreta en la tercera parte del presente trabajo.

A continuación, se exponen algunas líneas que siguen la arista del racismo, tomando como referencia, por un lado, aspectos encontrados en las fuentes y, por otro, análisis que se ocuparon de tan difícil lectura, en el ámbito educativo del ciclo que se indaga.

1.6.1. La raza como definición de la identidad nacional

Un aspecto a desentrañar, en continuidad con los estudios que siguen, son las definiciones operacionales que devienen de los documentos estudiados y su vinculación, con las investigaciones en este sentido.

En las definiciones de Ramos Mejía en relación con esa multitud que había de convertirse en el pueblo de la nación, se encuentran formulaciones que hoy consideramos peyorativas y racistas, que establecían, nada más ni nada menos, la constitución del sujeto que gobernar, diseñando un nuevo diccionario[34]. La hipótesis que planteaba el médico no dejaba debidamente expresado el entramado invisibilizado de la diversidad.

A su vez, la construcción de los contenidos del programa, en la misma perspectiva, está entramado por el denominado “legado de la modernidad”, y, por ello, es sustantivo reconocer en la frase “La crisis de la escuela moderna” la pista para estudiar el origen en la Argentina, dados su trascendencia a lo largo de tanto tiempo y las

implicancias pedagógicas que aún sostiene en el entramado societal, potenciando la desigualdad, contraria a la igualdad que proclama. Es en ese origen y sus primeros años de consolidación en que operan las huellas o, como fueron llamadas, matrices fundacionales que se ponen en cuestión.

Resueltas las aclaraciones anteriores, se ofrecen los estudios desde los cuales se continúan y profundizan las tesis que se muestran a continuación. La pretensión de retomarlos no se dirige específicamente a que dialoguen con las propias tesis y a su necesaria constatación en fuentes, sino a evidenciar la continuidad del pensamiento establecido por la elite dirigente, que aún opera en el presente que habitamos, y de allí la relevancia de sus postulados para el desarrollo de la indagación que aquí se presenta.

La igualdad promulgada para el ejercicio republicano es en principio declarativa y, en la ideología liberal, remitida solamente a un sector que pareciera merecerla. En las argumentaciones se articula con apelaciones a la *virtus* democrática e inclusiva del relato político. Afirma Adriana Chiroleu (2014):

> Desde la perspectiva teórica la meta de las políticas públicas suele plasmarse en términos de "democratización e inclusión", aunque a menudo estos conceptos son usados de manera indistinta sin tener en cuenta sus complejidades y su alcance diverso. En lo que respecta a la "democratización", ésta puede abordarse desde una acepción amplia que la asimila a la extensión de la educación superior a un número mayor de personas desentendiéndose de los resultados efectivos que ésta suponga. Desde una acepción más restringida en cambio, se pone el acento en la "reducción de las desigualdades sociales" focalizando en la secuencia completa de acceso, tránsito, egreso y formas de inserción de los graduados en el mercado ocupacional. Desde esta perspectiva, expandir las posibilidades de acceder a este nivel educativo sin operar de manera simultánea para que los logros que obtienen los diversos grupos sociales sean similares, aunque amplíe sus horizontes de vida, difícilmente reduzca la desigualdad social (p. s/n).

Tal y como se adelantó en la introducción de este apartado, la lectura de Chiroleu funge como un diagnóstico de la escena presente que opera como problematizadora, para advertir, en ese pasado que se estudia, algunos aspectos de la educación como un derecho, que, unidos a la tesis de Scioscioli (2015), se constituyen como un aspecto a revisar en los programas educacionales de otrora.

Por su parte, la Cepal (2016) nos proporciona nociones de “raza” y “etnia” definidas como construcciones sociales. En el siglo XIX, colonizado por la biología, el relato hegemónico fundamentaba que la humanidad se conformaba como una jerarquía de razas:

> … estaba subdividida en razas relacionadas con los diferentes continentes e identificadas con rasgos físicos particulares (color de la piel, textura del pelo, forma de la nariz y del cráneo, y otras). A tales particularidades físicas se asociaban características morales, sicológicas e, incluso, intelectuales (Cepal, 2016).

Las tesis antes citadas –solamente a modo de ejemplo– ponen de relieve el sistema discursivo de discriminación y, además, exhiben el ocultamiento de esos otros, ni mencionados siquiera en los proyectos de república que se diseñaban e implementaban; así, ni el gaucho, ni el indio, ni el género femenino de ambos eran parte del proyecto de país que se instauraba, y la riqueza de la diversidad quedaría cubierta por una argentinización homogeneizante, que, siguiendo la hipótesis de Tedesco (2003), se profundiza en esta indagación como aporte.

Como anticipo, se afirma que, en todos los documentos analizados, la virilidad era una virtud que se requería para la puesta en marcha de los contenidos del proyecto, y sin más, en su mayoría, las maestras normales nacionales reproducían en sus aulas el sistema educativo que las negaba.

La ciencia biológica justificaba la sostenida creencia instaurada por la dirigencia de una existencia real de razas, y desde esta concepción se ejercía la dominación por sobre los pueblos originarios y los negros, con una historia que sería estampada en los manuales y actos escolares como estereotipias de una raza doméstica, que aún circula. Esta definición conlleva una vía de materialización, como se explica en el tramo de estudio, con la creación de la Oficina de Ilustraciones durante el ciclo de Ramos Mejía, en la presidencia del CNE.

Si bien, hacia el siglo XX, el concepto cientificista de “raza” comenzó a perder credibilidad, la internalización de los discursos en las trayectorias escolares los sigue reproduciendo. Así, la afirmación que sigue es contundente: “Que las razas no existan en el mundo físico, sí existen en el mundo social y orientan muchas acciones

humanas" (Guimarães, 1999).

En sus reflexiones en torno a la historia de la educación, Anny Ocoró Loango[35] ubica como origen del sistema de diferenciación y jerarquías raciales al ciclo que va desde el virreinato hasta la primera mitad del siglo XIX, en Argentina y Colombia: "Tanto en la época colonial como durante su vida independiente, las sociedades latinoamericanas crearon sistemas de diferenciación y jerarquías raciales que otorgaban privilegios a blancos y mestizos" (Ocoró Loango, 2016). Explica además que "la identidad colectiva nacional se fundamentó en la exclusión de algunos segmentos de la población, configurando un orden racial con clara desventaja para el negro y el indígena" (Ocoró Loango, 2016). En continuidad con esta línea explicativa, se desarrolla en la tercera parte un sistema deliberadamente diseñado por el CNE como organismo de gobierno de la educación común. Se quiere subrayar como principio del presente desarrollo, tomando las pistas de Ocoró Loango, que las razas no existen, son una construcción que aún atraviesa el pensamiento en todas sus dimensiones en la actualidad.

De la afirmación anterior, se justifica la necesidad de leer en perspectiva historiográfica los modos de ocultamiento e invisibilización de la población, que continuó más allá de la emancipación del orden monárquico, el orden conservador, e implementó los programas republicanos de Alberdi y Sarmiento, de matriz europeizante, dejando por fuera al gauchaje, a la basta población afrodescendiente, a los pueblos originarios, a las mujeres, negando su identidad y cultura, y su propia existencia.

En un momento particular del ciclo de consolidación del Estado nación, en el marco de los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, y con la mirada dirigida hacia Europa, cuestión paradojal, la educación patriótica encontró un contexto favorable para desplegarse y afianzarse hasta el presente en las escuelas. Con los recursos para administrar el incipiente sistema educativo, el proyecto en un principio declarativo de la ley n.° 1.420 de 1884 se cristalizaría y transitaría un siglo sin ser totalmente derogado.

Por su parte, la igualdad, traducida en una inclusión segmentada solamente en las escuelas primarias, y la visión de mundo monocultural hegemónica, a modo de relato patriótico único, serían parte de una matriz para construir la nacionalidad en una tierra de

inmigrantes, instalada desde un gobierno que tomaba la vía para la reproducción de un sistema educativo que ahondaba la desigualdad cubierta por el derecho igualitario de la educación obligatoria y gratuita sancionada para la educación común.

La interseccionalidad ofrece ahora una dinámica que explica la conjunción de tres vertientes claves para revisar la educación patriótica en profundidad, en términos de hacer visible lo que oculta deliberadamente, las dimensiones de raza, género y discapacidad, y así establecer las rupturas requeridas de la homogeneización como proceso de invisibilización de la diversidad o "molde nacional", como pistas para seguir desarticulando los sistemas de exclusión establecidos. Esta forma de indagar interseccional también muestra el lugar de las maestras de su tiempo como efectoras[36] de un Programa de Educación Patriótica que reproducía el sistema de gobierno que las negaba.

Los riesgos de hundir categorías recientes y de otros campos de saber en una escena y un tiempo histórico y educacional distintos, demandan una observancia atenta a los escollos reduccionistas u anacronismos que puedan producirse en el proceso investigativo; dicho así, para ir por vías distintas a la imposición permanente de la vigilancia epistemológica bourdiana.

De todos modos, esto no implica abandonar el intento de hilar una nueva narrativa que escuche las voces de otrora para dar sentido a los descubrimientos, perdiendo alguna certeza, pero profundizando en la construcción de un saber relevante que cree condiciones transformadoras para la educación. Entrar en ese discurso hegemónico instaurado posibilita el avance hacia el desentrañamiento efectivo de aquellos otros relatos deliberadamente ocultados.

Una pista intelectiva se orienta en el seguimiento del concepto de "raza" y sus variaciones y apelaciones desde el gobierno, el funcionariado educacional y sus políticas. Y aquí un señalamiento para investigadores que es preciso repensar; cuando se siguen construyendo categorías de raza, se continúa dándole entidad a aquello que ha instalado un sistema de opresión y exclusión. En ese sentido, hay que nombrar con categorías nuevas, la noción de "raza" suministró a la elite dirigente un nombre para instalar lo bueno, lo bello y lo verdadero en términos de la argentinidad. Y en este sistema discursivo, dio la herramienta para dejar por fuera a quienes no

tuvieran los atributos de la nueva raza argentina. Es este plano del diccionario de época el que quienes investiguemos ciclos anteriores tenemos que reconsiderar.

Estas decisiones ideológico-políticas implican metodologías con nuevas perspectivas, que conlleven un salto cualitativo en el estudio de la política pública, tomando las nociones de "raza", "género" y "discapacidad" que permanecían ocultas y fijadas en la expresión de la otredad. En este escenario, es preciso revisar las tensiones de las nociones de igualdad/desigualdad liberal y modernidad que se intenta discutir y que el abordaje del plexo ideológico recupera.

Un aspecto central es identificar el dispositivo de reproducción de prácticas que naturalizan la universalización y ocultan lo diverso. Exponer los modos de producir los relatos de la historia de la educación y sortear la mera descripción de las políticas educativas, sus modos de concebir una escuela gratuita, graduada, "laica" y obligatoria que no pudo siquiera, en toda su implementación, dar cuenta formal de ninguno de sus aspectos declarativos. Solamente para ilustrar, la ley 1.420 de 1884 no es laica por definición explícita de su letra.

La complejidad y la naturalización antes mencionada necesitan la deposición de categorías fundadas en ideologías que postulaban la supremacía de unos sobre otros y el necesario reconocimiento de la instauración de discursividad propia de la legitimación de una elite que apelaba al positivismo, que, entre otras ideologías, se inoculó vía la educación, estableciendo un relato histórico único que aún se reproduce.

Parte de las consideraciones que se vislumbran tienden a fortalecer la hipótesis de la necesaria ruptura en términos de las categorizaciones universales y universables, y reclaman que se contemple la complejidad de la trama societal, que se respete e incluya lo que en principio y por derecho se constituya en hecho, para que el sistema educativo deje de fagocitarse lo propio de cada caso en una apelación al valor de lo común, enunciado en sus leyes.

La metáfora de la carretera sumada a la interseccionalidad, y desde el enfoque metodológico que se explicita en los capítulos siguientes, propicia un avance en el recorrido de la investigación, para interpelar la trayectoria que transcurre desde una educación patriótica homogeneizante hacia una educación que condense, proclame y

promueva la diversidad cultural y la pluralidad de las voces y elimine los obstáculos incapacitantes en las escuelas para visibilizar la otredad que se abre paso.

Esto nos lleva hacia al próximo capítulo y al abordaje de otras indagaciones de la historia de la educación.

1. En 2015, en oportunidad de la entrevista de postulación al Programa Interuniversitario de Educación, con el Dr. Juan Carlos Tedesco, le planteé mis interrogantes en torno a su trabajo y mis ambiciones en relación con la investigación. De este intercambio, y fruto de sus orientaciones, se escribieron estas páginas en un sentido homenaje a quien alentara mis utopías primeras y a quien agradezco y admiro, siempre en presente, como un verdadero maestro.
2. La primera formulación de su hipótesis se encuentra en la primera edición de *Estado y educación en la Argentina (1880-1990)*. Buenos Aires, Ediciones Pannedille, 1970.
3. La clave que Escudé define como éxito, puede ser pensada como trascendencia siguiendo la perspectiva de APPeAL (el programa "Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina").
4. Se vuelve a reforzar la idea de consolidación atendiendo a que la creación de instituciones y su administración requieren de un recurso permanente para su sostenimiento.
5. Algunas de estas líneas tienen como referencia una comunicación que presenté en el 2.º Encuentro Internacional de Filosofía y Humanidades, organizado por el Doctorado en Filosofía y Centro de Investigaciones Éticas, Departamento de Humanidades y Artes, de la UNLa, el 24 y el 25 de septiembre de 2015. A través de los nuevos aportes de otros sistemas teóricos, es posible releer y reescribirlo desde una perspectiva filosófico-política que interpele la historia, abandonando certezas y recuperando la profundidad, sin las seguridades del suelo y el horizonte, trazados por la modernidad.
6. En este proceso de construcción y recuperación de la diversidad y su traducción a un lenguaje inclusivo, se está transitando un camino de deconstrucción propia que se refleja en la escritura.
7. Ingenieros publica una crítica científica del libro primero en una revista y luego en su libro *Sociología Argentina* (1957). Editorial Elmer, Buenos Aires.
8. Estudiosos como Oscar Terán, Hebe Clementi, Hugo Biagini y Hugo Vezzetti, entre otros, sostienen esta lectura.
9. A través de este estudio minucioso del discurso de *Las multitudes argentinas*, se ha podido establecer la construcción de un saber del otro como plebe-masa en términos de la concepción de la dirigencia finisecular, que es transmitida, a su vez, a la trama de la historia como disciplina, para así generar las condiciones de posibilidad que abran paso a la historia popular y a la recuperación del otro en cuanto es consustancial con el Otro, teniendo presente que "el saber es por sí mismo relación con lo otro de la conciencia y como intención o la voluntad de este otro que es su objeto" (Lévinas, 2014, p. 31). Consustancial, se dice, pero aquí por definición es un sujeto político.
10. Recupero el diagnóstico del inmigrante de mi libro *Claves para leer* Las multitudes argentinas *de José María Ramos Mejía* (Guic, 2021).
11. Gustave Le Bon. *Psicología de las masas*, Buenos Aires, 2004, p. 70. "Qui connaît l'art dimpressionner l'imagination des foules connaît aussi l'art de les gouverner" (Le Bon, 1895, p. 59).
12. Para describir la escena, se recuerda (Guic, 2017): "El problema de la gobernabilidad en la sociedad de masas en Argentina es descripto en 1899 por José María Ramos Mejía. Hacia fines del siglo XIX, en los tiempos de la llamada 'Era del Imperio' donde un puñado de Estados –entre ellos Italia– se reparte el mundo, Argentina tiene apenas unas décadas de historia como república federal, desde la

Constitución del ’53 reformada en el ’60 y una gran masa inmigratoria de preeminente origen italiano, entre otras procedencias. Es también ‘la Era de las masas’ originada en el crecimiento demográfico derivado, entre otras cuestiones, de la Segunda Revolución Industrial” (p. 163).

13. Léase su desarrollo en el apartado 7.1, llamado “El gobierno de la instrucción pública: entre el ministerio y el CNE”, del capítulo 7.
14. El grupo social que tipificamos como *intelligentsia* se originó en la Facultad de Derecho en el siglo XIX y buena parte del siglo XX. No solo fueron los egresados de Derecho referentes sociales y políticos, sino que también fueron fundadores de unidades académicas o de otras entidades, demostrando, una vez más, que su saber no estaba de ninguna manera especializado (Ortiz, 2012, p. 252).
15. Tomando como referencia *La psicología de las masas*, obra escrita en 1895 por su contemporáneo Gustave Le Bon (1841-1931), Ramos Mejía ponía en evidencia en qué clave leía los problemas de la nación y cómo estos se acercaban o distanciaban de los proyectos fundacionales de Alberdi y de Sarmiento, *dice* a través de su discurso o construye un nuevo diccionario para nombrar a ese otro que hay que gobernar.
16. Esta muchedumbre, ese otro, puede ser “buena” o “mala”; puede realizar hechos condenables y, a la vez, ser agente de beneficios: ella va a ser la ejecutora de la Revolución del 10 y promotora como parte de esa transformación en ejército de la independencia, la creadora por ilusión óptica de la bandera y el germen, como su autor lo señala, de la raza argentina.
17. Indagaciones con relación al estudio de las Actas del presente desarrollo permiten realizar una corrección en esta última fecha, al poder constatar que ya no participaba de las sesiones del Consejo desde el año anterior.
18. Construcción sustantiva que denota una preeminencia de la trayectoria política, ocupación en cargos en instituciones sostenidas por el Estado; sobre el denominador de la trayectoria vital del sujeto.
19. La disputa por las categorizaciones nacionales o patrióticas se vienen indagando en el grupo de investigación desde hace diez años en la UNLa, los últimos presentados en el Instituto de Problemas Nacionales de la Universidad.
20. Un médico que, como se delineara en su silueta o biografía (Guic, 2019), exhibe una participación política, una trayectoria política negada, de una vez y hasta el presente, por Ingenieros, y replicada por los demás estudiosos de J. M. Ramos Mejía, quien fue capaz de traducir en clave cientificista un nuevo modo de definir lo que acontece en la arena política, también lo hizo desde una perspectiva historiográfica y literaria, según lo inscribieron Rómulo Carbia y Ricardo Rojas, pero todos esos instrumentos fueron puestos al servicio de sus intervenciones políticas, según se deprende del estudio de su obra.
21. Ramos Mejía tuvo una aversión especial por las jerarquías de poder que dependían administrativa o económicamente de autoridades colegiadas. Los nuevos servicios, institutos y establecimientos pasaron a depender exclusivamente de un presidente del Departamento que, en el texto de Ramos Mejía, por momentos parecía funcionar como un poder ejecutivo paralelo. Para este higienista la promoción de la higiene, definida como un interés superior, solo era posible mediante la acción de un poder central con capacidad ejecutiva: “La institución a mi cargo requiere para su funcionamiento regular la centralización ejecutiva, pues así lo requieren los altos intereses que dirijo” (p. 34). Siempre insistiendo en la característica especial de sus tareas ejecutivas, Ramos Mejía se aseguró de que estas fueran especificadas concentrando todo el poder en su persona: “Las facultades conferidas al que suscribe como Presidente y jefe supremo del Departamento Nacional de Higiene, revisten un carácter delicado y requieren por lo tanto una determinación clara y precisa, a fin de independizar estas facultades de las trabas que puedan oponérsele. Todas las instituciones con facultades ejecutivas requieren necesariamente una cabeza, una autoridad, un poder unipersonal” (Salessi, 1995, p. 42).
22. Carl Schmitt (2005) propone, desde una perspectiva eminentemente liberal, que el Estado es el otro negativo en torno a las intervenciones en la sociedad civil, en contextos de crítica al romanticismo político. La dirigencia argentina invierte la

concepción y ve al otro negativo como la masa ingobernable finisecular.

23. Entendemos por concepción naturalista de la educación aquella que pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de entender la educación como un mero desarrollo de posibilidades, regido por las leyes naturales. […]. En cambio, por concepción histórica de la educación aquella que pretende fundar razones de educar en una racionalidad *metafísic*a y una racionalidad *positivista* (Cullen, 2000, pp. 2-3).
24. Se respeta el destacado del autor.
25. Los aportes de Salessi y de Segato fueron orientados desde el recorrido de formación en los seminarios para la elaboración de la presente tesis.
26. Se respeta la cursiva de la autora.
27. Concluye esta afirmación subrayando que "estamos en una economía simbólica y, por lo tanto, en el juego simbólico y la pugna por inscripción en el universo de sentido en que se tiene que vivir" (Segato, 2007, p. 30). Aquí Segato no se ocupa del objeto de estudio de la presente investigación, que es educativo. Como vía e instauración de las narrativas y la discursividad del Estado, se tomará esta dimensión no explorada con la potencia categorial de las formulaciones de Segato.
28. Partha Chatterjee (2008), en *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, reflexiona desde una perspectiva crítica en torno a las nociones de "modernidad", "nación", "soberanía popular" y "política" en contextos latinoamericanos.
29. Dice Hobsbawm (1998) de la situación del continente en esta nueva era imperial: "En 1914, el continente americano se hallaba en la misma situación que en 1875, o que en el decenio de 1820: era un conjunto de repúblicas soberanas, con la excepción de Canadá, las islas del Caribe y algunas zonas del litoral caribeño".
30. Fragmento de la Oración a la Bandera de Joaquín V. González, que aún se recita en las escuelas.
31. Sitio de la Ciudad de Buenos Aires, disponible en t.ly/wHPG, visto el 4 de enero de 2023.
32. Museo Roca-Instituto de Investigaciones Históricas, disponible en t.ly/UGyI.
33. "Artículo 5°- Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones, el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones" (Constitución Nacional, 2004).
34. En su descripción, Ramos Mejía pone en evidencia en qué clave lee los problemas de la nación y cómo estos se acercan o distancian de los proyectos fundacionales de Alberdi y de Sarmiento; *dice* a través de su discurso o construye un nuevo diccionario para nombrar a ese otro que hay que gobernar (Guic, 2019).
35. El Seminario dictado por Anny Ocoró Loango y Daniel Mattos en 2019, denominado "Políticas y prácticas de inclusión, interculturalidad y equidad en educación", fue un verdadero espacio de reflexión para la tesis y mis trabajos de investigación. Mi agradecimiento a ambos.
36. Se entiende la efección como parte de las intervenciones estratégicas que implementaba el gobierno educacional para instaurar discursivamente la educación patriótica, llevándola a la práctica en las escuelas a través de las maestras. Esta categoría se desarrolla en la segunda y tercera parte del libro.

2

Perspectiva histórico-educativa del gobierno del otro[1]

> Para decirlo todo en una palabra, las causas, en historia, más que en cualquier otra disciplina, no se postulan jamás. Se buscan… (Marc Bloch).

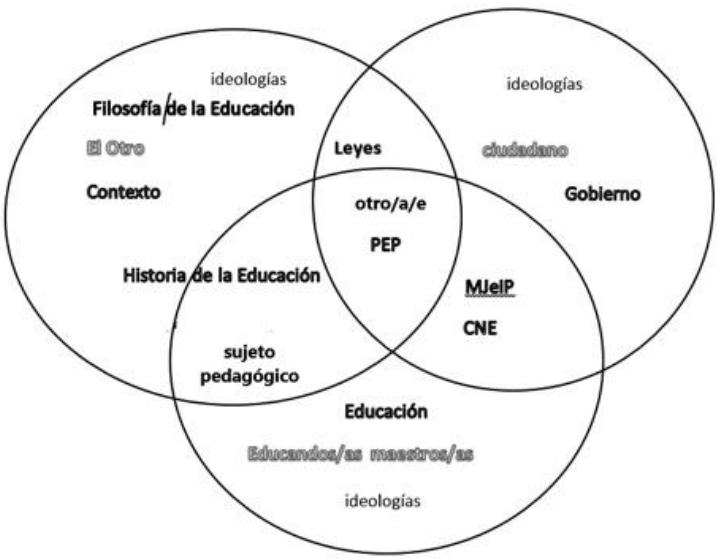
Luego de la extensa reflexión iniciada en el capítulo anterior, se recorre otro ámbito de repliegue del nudo problemático para enfocar y recortar los objetos de estudio de la educación con retrospección histórica. Cuando se propone una primera perspectiva, se torna imprescindible explicitar el motivo de la propuesta. Vale decir, es preciso señalar el motivo de la incorporación de otras configuraciones con las que se entra a la escena de indagación, que en este caso es de orden disciplinar, y se vuelve necesario esclarecer, además, el porqué de esta nueva que se agrega, y así mostrar la relevancia de profundizarlas.

El planteo es estratégico, y, en el establecimiento de perspectivas ideológicas y políticas, tanto la histórica para el estudio de la educación, como la política, en el sentido del gobierno educacional, se habilitan puntos de vista que concurren sobre aristas diferentes de los objetos por indagar y promueven la construcción de problemas de estudio, a través del enfoque rizomático metodológico, que contempla la complejidad de dicha emergencia. Todo investigador o investigadora, al dimensionar, abre ventanas y se posiciona desde algunos puntos para contemplar sus entes de estudio, estableciendo perspectivas que asume y otras que quedan por fuera, como parte del recorte y las decisiones, respecto de los problemas que investigar. Procura, a su vez, delinear las dimensiones del lugar donde se miran e interpelan aquellos objetos, lo que, por otra parte, permite definir y

reconocer, de ese universo complejo, las áreas de investigación que se le multiplican. En rigor, lo que ocurre es que se le impone, además, por los mismos modos de ser y estar en la academia, que se limite a una perspectiva única o bimodal.

En esta investigación, tanto la perspectiva ideológico-política como la histórico-educativa son pliegues del mismo nudo problemático, que ponen en el centro el programa que se indaga como una política pública; por lo tanto, no poseen independencia absoluta en sí mismas, se reclaman y tensionan, para el estudio de los problemas educativos. La anterior afirmación queda debidamente ilustrada a modo de anticipación de las estrategias metodológicas de investigación a través de la siguiente representación nodal:

Representación n.º 1. Decisiones para la definición del objeto de estudio



Según el nudo anterior, se muestra el repliegue nodal primero donde se inserta la problematización de la investigación, que se enlaza en la intersección de dos disciplinas colonizadas por otras áreas del conocimiento científico como son la historia y la educación, y, como ya se ha señalado, ambas preexisten a la imposición del método científico.

No sin inconvenientes, el vasto ámbito de posibilidades que surgen requiere un posicionamiento –siguiendo la tradición de lectura que se ofrece a continuación– que implique la discusión y habilitación de la perspectiva o las perspectivas que se pretenden poner en juego. Así, las preguntas teóricas de este plexo investigativo acotado a un

estado de la cuestión se ponen a consideración, y comportan en sí el desafío de constituirse como un aporte más para el conocimiento histórico-educacional.

Y en este sentido, y no menos importante, la concepción histórico-educacional es concebida a través de un relato histórico, originado en una construcción ideológico-política del otro/a/e que gobernar, que se traduce en una educación consolidada y transmitida desde un momento particular y que perdura a lo largo de la historia, expresando, a su vez, una construcción de otredad. Para citar como ejemplo en la presente trama indagatoria: el higienismo como ideología se analiza en el diseño del dispositivo escolar, en un tiempo determinado y desde la imposición de quienes lo gobiernan, interrrogando además la pluralidad que se inscribe debajo de la concepción del higienismo.

Así, desde la interpelación de la historia de las ideas, se ponen al servicio de un estudio que aporte, y esta es la pretensión manifiesta, el esclarecimiento de prácticas educacionales que suscriben y tramitan a ese higienismo teórico o declarativo, si se quiere. Además, las reflexiones ideológico-políticas y las hipótesis recuperadas en esa dimensión generan condiciones para la reformulación de las hipótesis histórico-educativas anteriores.

La tridimensionalidad así combinada postula las tres perspectivas que enlazan un solo nudo problemático: la ideológica-política, la histórico-educativa y la político-educativa en relación con su gobierno –que se desarrolla en el capítulo del análisis–, asumiendo el riesgo de su entramado ya que redunda en un desafío y un aporte para estudiar la historia en que la educación se cimienta. La delimitación además exige definir el ámbito, que para el caso es un órgano de gobierno y sus políticas educativas.

Y es así que en este capítulo se abre la discusión con las incumbencias científicas de ámbito histórico y educacional, para una investigación en torno a las políticas del gobierno de la educación, ahondando en las huellas de la tradición de lectura.

2.1. La Historia y las Ciencias de la Educación

El posicionamiento disciplinar de la presente se encuentra en la Historia de la Educación. De la investigación historiográfica, se

recorren aspectos disciplinares de naturaleza histórica y, desde esta perspectiva, aquellos objetos de conocimiento educacionales.

Para ello, se exponen a modo de reconocimiento quienes establecieron tendencias en el relato histórico educativo hasta el presente.

Del uso de las mayúsculas y las minúsculas, una pequeña aclaración, que se replica en otras nociones. “Historia de la Educación” con mayúscula se entiende en este desarrollo como la disciplina que forma parte de las Ciencias de la Educación y que se trasforma en asignatura para la formación académica tanto terciaria como universitaria. Cuando “historia de la educación” se encuentre en minúscula, el significado de la construcción sustantiva rompe la estructura disciplinar y se define como aquellos problemas del ámbito de conocimiento que son construidos por cientistas educacionales y de otras áreas del saber. La clasificación misma de una obra en este sentido es un problema.

Como se expone en el capítulo anterior, filósofos, sociólogos, psicólogos y epistemólogos, entre otros, se han ocupado del tratamiento de problemas del ámbito educativo y, en este mismo sentido, forman parte del corpus de las obras que historian la educación.

A continuación, se recuperan las valiosas contribuciones de historiadores muy diversos, que han sentado precedente en los avances de una Historia con mayúscula, y que se han ocupado particularmente del gobierno educacional en el ciclo del Centenario.

El estudio histórico educacional de objetos de naturaleza política les suman complejidad a los objetos de estudio abordados y desafían las claves con las que se interpelan. En este apartado, entonces, se recorren algunas indagaciones que han dimensionado a la historia particular de la educación, haciendo historia, sin perder de vista el origen educativo de los objetos que se construyen e indagan. Así, los contenidos del programa educativo del Centenario pueden ser analizados en el contexto histórico con las herramientas que proveen la teoría curricular y la pedagogía o, en su plural más comprensivo, empleados para desentrañar los modos en que se acogió la llamada “modernidad” y en que se dio origen a las formas de educar que aún hoy es posible visibilizar en las sedes educativas.

En este sentido, se estudia entonces un Programa de Educación

Patriótica desde una perspectiva histórica como un objeto educativo que se construye y se inscribe, además, en un contexto en el que subyacen entramados ideológicos propios del escenario político de su tiempo.

2. 2. Historia de las ideas para el estudio educativo

Autodefinido como intelectual argentino en un principio, y desde una perspectiva apologética del liberalismo, en franca ofensiva contra el nacionalismo, Carlos Escudé expuso una hipótesis en 1990 formulada en términos de la "declinación" del proyecto liberal argentino –controvertida desde el origen–, hipótesis que permite revisar los trabajos realizados hasta la fecha desde una óptica distintiva. Más adelante, invocando legitimidad académica, afirmaría: "Tan sólo pretendo haber aislado científicamente a un factor externo[2] en una década clave, y haber demostrado que ese elemento exógeno tuvo una incidencia negativa, cuya magnitud no es cuantificable" (Escudé, 1990, p. 13). Desde allí consideraría inevitable el desprendimiento de lo que categorizaba como "incidencia de factores endógenos" (p. 14).

En el prólogo y en la introducción de su trabajo, establece como dos caras de una misma moneda las variables de un mismo fenómeno: "el fracaso del proyecto [*liberal*][3] argentino".

Según su diagnóstico vinculado a las políticas internacionales de neutralidad de la Argentina, en los distintos escenarios bélicos y de modo reincidente, Escudé (1990) expone:

> Esta reiteración, harto costosa y por ende (a mi juicio) autodestructiva, me llevó a pensar en la vigencia de una hipotética variable cultural –y, por lo tanto, endógena– que históricamente habría retroalimentado el efecto negativo de algunas variables exógenas, tales como el boicot norteamericano de la década del 40, que ya está cabalmente documentado. De allí surge mi interés por el contenido ideológico de las orientaciones pedagógicas de la enseñanza primaria en la Argentina entre 1900 y 1950: la posibilidad de que el síndrome tuviese un origen cultural lleva naturalmente al estudio del contenido de la educación, como mecanismo creador y propagador de la cultura (p. 14).

Su trabajo se inserta en un plexo de más largo aliento, y por ello es interesante la formulación del proceso de interpelación que Escudé establece para el diseño su matriz investigativa. El valor para el

presente libro remite a la atribución de responsabilidad del éxito de un programa, y esa es la dimensión que se recupera para la propia hipótesis teórica y de trabajo, la clave del éxito. Más adelante explicita:

> El impacto (negativo) de esa cultura sobre las políticas exteriores y sobre el desarrollo argentino, considerado In totum, es una hipótesis muy plausible: la conexión causal directa no se puede demostrar, pero es indiscutible que ciertas pautas y valores eran por lo menos compatibles con ciertas políticas, exteriores e interiores, que perjudicaron al país (Escudé, 1990, p. 15).

Vinculado a la búsqueda de una dimensión endógena, anuncia en su prólogo que ha podido "aislar una variable cultural y educativa". Entonces, y tomando la percepción del autor, ubica su trabajo al interior de las indagaciones educativas.

En relación con su tesis, explica: "La que sigue no es una historia de las 'grandes ideas' sino que es una historia de las ideas a veces pequeñísimas, absurdas, provincianas e ingenuas, que inspiraron a la enseñanza primaria argentina durante medio siglo" (Escudé, 1990, p. XIX). Señala en oposición al estudio de Natalio Botana y Zuleta Álvarez:

> La presente es una histona de ideas que tienen importancia no en tanto creaciones intelectuales sino en cuanto vinieron a conformar la cultura política argentina. Y también es ésta, subsidiariamente, una historia de las ideologías que inspiraron al Consejo Nacional de Educación y a su publicación periódica, *El Monitor* de la Educación Común, en tanto ambos representaban cabalmente a la enseñanza primaria argentina durante el periodo bajo estudio (p. 19).

En cuanto a la metodología y el recorte, explica:

> *El Monitor* es mi principalísima fuente. Metodológicamente, esto se justifica porque, aunque a lo largo de este período se publicaron numerosas revistas sobre educación, *El Monitor* no solo representaba la opinión oficial de las autoridades nacionales, sino que se distribuía gratuitamente entre los maestros del Consejo, sirviendo como instrumento de adoctrinamiento y de homogeneización de los contenidos educativos (Escudé, 1990, p. 19).

Asimismo, agrega: "La misma existencia de una publicación como

El Monitor es un indicador de la prioridad que, en la época bajo estudio, la educación para la clase política argentina" (Escudé, 1990, p. 19). Esta definición es sustantiva para la descripción de las acciones de gobierno de la tercera parte del trabajo.

La relevancia de estudio y la vigencia de la educación patriótica son advertidas por el autor cuando expone:

> Que esta historia reconstruida a partir de esa fuente quede, pues, como homenaje a aquellos hombres que, comprendiendo cabalmente su importancia, equivocaron de rumbo en términos de los contenidos educativos y nos legaron una cultura que coadyuvaría a nuestro actual patético fracaso (Escudé, 1990, p. 19).

Para el encuadre categorial, Escudé define al liberalismo y al nacionalismo[4] como nociones que permiten comprender –según su criterio– la disputa por la ideología de principios de siglo XX, en la arena de lucha de la política argentina.

Según su hipótesis, "el autoritarismo se vistió de liberal en las personas de funcionarios, políticos y pensadores como Joaquín V. González y José María Ramos Mejía, por nombrar sólo a dos protagonistas claves de aquella competencia" (Escudé, 1990, p. 22). El señalamiento temporal de la escena de estudio es tan importante como las definiciones categoriales que identifica:

> Ya hacia 1908, la postura autoritaria se había impuesto bajo la forma de los programas de educación patriótica con que en ese año se empezó a experimentar. Ese año fue un hito crucial para la historia de la educación y la misma cultura argentina: aunque no se lo reconociera explícitamente, el espíritu liberal y desarrollista que había inspirado la Ley 1420 quedó sepultado y la educación se dirigió a objetivos que ya no eran los de apuntalar el progreso, y fomentó un espíritu dogmático y autoritario (Escudé, 1990, p. 22).

Aquí, una distinción entre político y funcionario, posible de discutir particularmente en este ciclo, los cuales, por lo menos al interior del círculo dirigente, no debieran escindirse. Varias cuestiones ya planteadas por Herrero (2010) en la inconsistencia de las apreciaciones formuladas en torno a la ley 1.420, en cuanto a la obligatoriedad, que es omitida por Escudé, entran en franca tensión con el ideal liberal que el autor le atribuye. Así, puede sumarse que no

es visible un horizonte “desarrollista” que se encuentra por fuera del rango del periodo. Según su afirmación, “la primera ideología fue, de algún modo ‘desarrollista’ a la vez que liberal. Sarmiento, por ejemplo, era un convencido de la relación directa que existía entre educación y economía” (Escudé, 1990, p. 22).

Tales afirmaciones no se constatan en las fuentes recuperadas en la obra de Sarmiento; para citar como ejemplo, cuando formuló el *Plan Combinado*[5], más que por la economía, el sanjuanino se preocupaba porque los maestros y las maestras tuvieran, por ejemplo, una quinta con las precisiones necesarias para sostenerse, en un ciclo donde ya se ha estudiado que el Estado era declarativo y no les proveía los recursos para su sustento. Una muestra, además, de las dificultades del Estado para consolidar un sistema educativo que venía creando instituciones desde varias décadas atrás.

Volviendo a Escudé, según sus afirmaciones, “la educación para el desarrollo se transformó en adoctrinamiento patriotero colectivo. Y simultáneamente con la pérdida de su carácter ‘desarrollista’, la educación argentina perdió también su carácter liberal” (Escudé, 1990, p. 22).

En su fundamentación plantea que tanto en la Constitución como en la ley 1.420 “triunfó el espíritu liberal”. Los pedagogos referidos por Escudé, que instauraron la educación patriótica –entre los que destacaba siempre a González y a Ramos Mejía–, establecieron una noción de patria “central al proyecto cultural autoritario de la educación patriótica” (Escudé, 1990, p. 24).

El autor opone esta categoría a la formulación alberdiana “La patria no es el suelo”. Esta contraposición, además, se advierte en la consideración de Alberdi en torno a ese habitante, a ese sujeto que trabaja más que el ciudadano, cuyo mérito único es haber nacido en este suelo; y para González y Ramos Mejía, hay que pasar a una república de ciudadanos, tal como lo expresara Sarmiento. Ahora bien, qué más podría decir Alberdi, si gran parte de la existencia política la vivió en el exilio. Estos señalamientos se presentan solamente para mostrar los límites explicativos de las afirmaciones de Escudé.

Expresa más adelante:

> Paradigmático quizás del espíritu autoritario que desplazó a Alberdi y a Sarmiento de la educación argentina es el caso del texto Patria de Joaquín V.

González. Es paradigmático por su contenido, lo es porque fue un texto oficialmente aprobado para la enseñanza primaria, lo es porque su autor fue ministro del Interior, ministro de Instrucción y del Consejo Nacional de Educación, y lo es, finalmente, porque no existe prácticamente ningún argentino informado que no considere a González como el arquetipo liberal de aquellos tiempos: en otras palabras, el ilustre riojano encarna, quizás mejor que nadie, al autoritarismo disfrazado de liberalismo que subvirtió a la cultura argentina y contribuyó a desestabilizar sus instituciones políticas (p. 26).

Siguiendo la contraposición de significantes de la noción de "patria", se pregunta Escudé (1990):

> ¿Y cómo sugiere González que hemos de encender "el santo fuego de amor a la Patria"? Con una política concreta: la instauración de la "educación patriótica", que precisamente en 1908 comenzaría a contaminar la educación primaria argentina a través de la gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación (Escudé, 1990, p. 27).

Condensa su tesis central y fundamenta el título de su obra. Sentencia Escudé (1990):

> La Argentina fue, en efecto, deseuropeizada de todo lo progresista que la cultura europea (que los inmigrantes tendían a consolidar) podía aportarle, y quedaron sólo las formas externas, vacías de contenido, de esa civilización europea. Este estudio es la historia de ese proyecto. En mi opinión, su éxito garantizó el fracaso nacional (p. 30).

Si bien el presente estudio no comparte la correlación defendida por la tesis de Escudé, la construcción de las variables abre pistas intelectivas para construir desde el campo educativo los objetos que contribuyeron al éxito del dispositivo. Es importante subrayar en cada instancia que no se subraya el "éxito" por la apelación a un pasado que se anhela, sino que se advierte la ingeniería gubernamental estratégica que propició la internalización de los contenidos del programa educativo, que aún funciona. Como experiencia docente, quien investiga suele consultar a estudiantes que ingresan a la universidad respecto del primer presidente argentino, y la respuesta, salvo excepciones, es casi unánime, "Rivadavia". Simplemente, esa pacificación del panteón liberal que atribuía a cada "prócer" un lugar

santoral eliminando las disputas al interior del círculo dirigente, que hoy es plausible de ser mensurada. En su apreciación el problema es que las formas perdieron el contenido europeizante, en esta conclusión el presente desarrollo sigue un camino distinto que interpela ambas cuestiones que se problematizan en el momento de la edificación de la ciudadanía nacional, como una función política particular con contenido patriótico.

Estableciendo un contexto entre 1900 y 1907 nominado como "periodo de indecisión", Escudé describe un escenario en el que se crearon, según entiende, las condiciones para las reformas educativas que habrían de implementarse, indicando al anarquismo como responsable del temor de la dirigencia. "Fue ese contexto el que engendró medidas represivas como la ley de residencia de 1902, la ley de seguridad de 1910 y la creación de la sección especial de la policía" (Escudé, 1990, p. 1).

Sintetiza el miedo enfermizo ante la pérdida de territorio y expresa:

> La clase dirigente de entonces percibía la vigencia de un difuso e indefinido carácter nacional criollo, pre inmigratorio, que por razones emocionales y de su propia preeminencia social juzgaba urgente salvaguardar. Este, y no la emparentada y concomitante paranoia política generada por el anarquismo, parece haber sido el origen de las reformas de la educación patriótica, que transformaron al sistema educativo argentino en una maquinaria que, más que apuntalar al progreso, buscaba adoctrinar, uniformar mentalidades, difundir mitos nacionales recién inventados y crear una nación (artificial) a partir de un Estado que fue un accidente histórico-político (Escudé, 1990, p. 2).

Los títulos condensan aspectos de su enfoque crítico particular a este ciclo, a este tiempo de "indecisión" que, según explica, oscilaba entre una "paranoia cultural" y una "paranoia política", en sus términos. Para argumentar la oscilación entre las decisiones liberales y nacionalistas, toma como ejemplo a José María Gutiérrez.

Afirma Escudé que la centralización fue la clave del experimento de ingeniería cultural, afirmación que explica el abandono del proyecto sarmientino hacia el denominado "experimento de ingeniería cultural positivista de cierta unicidad […] y por la hegemonía que el nacionalismo adquirió en el seno de este instrumento" (Escudé, 1990, p. 3). En los avances de estudio documental, esta afirmación es por lo

menos reduccionista, como se puede advertir en el capítulo noveno de este libro, y en este aspecto la política nacional es un aspecto clave para seguir la pista del éxito, traducido para este recorrido como la trascendencia del gobierno del CNE.

Entonces, lo que omite Escudé es la historicidad misma del CNE, si se recuerda que la ley 1.420 requirió de la Ley Láinez de 1905 para otorgar al CNE la potestad de crear escuelas en aquellos lugares donde las provincias las solicitaran. Del estudio de las actas, puede afirmarse la acción concreta en relación con las decisiones del organismo en el gobierno de la educación común.

Escudé encuentra y ubica en los primeros años del inicio del siglo XX antecedentes de una función nacionalizante predecesora al "extremismo de la educación patriótica" (Escudé, 1990, p. 4). Este modo de pensar, desde la investigación presente, sostiene la función de la educación una vez establecidos un sistema educacional y un gobierno que posee los recursos y el poder para implementar las políticas que lleven a la práctica esa función política.

Historiando el CNE, Escudé se detiene en el gobierno hacia el inicio de siglo señalando su composición: "Bajo la presidencia de José María Gutiérrez[6], siendo sus vocales Lídoro J. Avellaneda, Joaquín V. González, José V. Zubiaur y Rafael Ruiz de los Llanos" (Escudé, 1990, p. 4).

En la breve referencia al *curriculum vitae* de Gutiérrez, recuperará de su actuación modos liberales y modos nacionalistas de intervención, empleando como fuentes artículos de la publicación *El Monitorde la Educación Común* –revista publicada por el CNE–, fuente documental que emplea para hacer una distinción, según un criterio ideológico, entre artículos de corte liberal y otros de contenido nacionalista.

Respecto del origen de los contenidos nacionales en la instrucción primaria, Escudé refiere que "no debe pensarse que, con anterioridad a las reformas de Ramos Mejía, la construcción primaria argentina carecía de personalidad nacional. La preocupación por una función nacionalizante de la enseñanza primaria precedió con mucho al extremismo de la educación patriótica" (Escudé, 1990, pp. 3-4). Caracteriza la disputa al interior de la clase dirigente como una pulseada, distinguiendo entre los "verdaderos liberales", quienes consideraban suficientes los contenidos patrióticos, y los nacionalistas,

“afanosos” de ampliarlos.

Escudé se ocupa más de la respuesta, el programa y sus contenidos que de la cuestión que los promueve, en función de esos objetivos perseguidos por la elite. Para el presente estudio, se abona la idea de lo problemática que establece categorías para interpelar el ciclo del Centenario de la Revolución de Mayo y el Programa de Educación Patriótica como política educativa, en oposición a la argumentación causal. El riesgo de perder de vista el nudo problemático multicausal queda probado en las apreciaciones del mismo Escudé, cuando muestra a Gutiérrez acompañando ideas nacionalistas o liberales y resuelve la cuestión definiéndolo como un moderado “en el contexto de discusión que comenzaba a librarse entre los liberales auténticos y los extremistas de la educación patriótica” (Escudé, 1990, p. 6). Puede pensarse como aproximación que fundó el periódico *La Nación Argentina* en 1982, y que su exoneración le vino otorgada por su fallecimiento en 1903.

Por último, se recupera una afirmación cara para este desarrollo: “El cargo de presidente del Consejo Nacional de Educación era de gran prestigio e influencia, y su trascendencia para el futuro era percibido claramente por toda la clase dirigente de entonces” (Escudé, 1990, p. 5). Esta afirmación puede matizarse con la hipótesis de Rafael Gagliano[7], que considera que serían el CNE y sus puestos aquellos de menor reconocimiento para los dirigentes de su tiempo.

En la caracterización del proyecto, distingue, por un lado, la participación intelectual de su presidente J. M. Ramos Mejía y, por otro, la participación de “carga obligada” para su funcionario, Pablo Pizzurno (1865-1940); en esta distinción, dispensa al segundo de la responsabilidad de la ejecución del programa por su lugar de subordinación.

Además, Escudé atribuye a Carlos O. Bunge (1875-1918) las justificaciones ideológicas del programa y diseña la categoría de un *homopatrioticus* de corte autoritario y antipluralista.

Concluye en su caracterización que el pensamiento de este ciclo se encuentra influido de un “patrioterismo y una megalomanía que se autoalimentaban y a través de los mecanismos suministrados por el Consejo, se generalizaban a la población toda, dejando un sello permanente en la cultura argentina” (Escudé, 1990, pp. 59-60). Esta matriz y su recepción serán evidenciadas por el autor en ciclos

posteriores, que llegan al presente.

El definido por Escudé "proyecto extremista", que no es otra cosa que ese denominado en su tiempo "Programa de Educación Patriótica", es analizado por el autor según categorías que lo desacreditan por su carácter "patriotero y chovinista" y desde una crítica a los conservadores revestidos de liberalismo. En su análisis del ciclo, impera un "deber ser" liberal que se les impone a los actores políticos, donde el autor exhibe su férrea oposición al nacionalismo.

Aunque peyorativo, el valor de su trabajo pone en el foco una cuestión central para el presente, que es el señalamiento del momento preciso en que se instauró un modelo escolar con contenidos específicos que puede advertirse, como se sostiene en la hipótesis y los objetivos de investigación, en la escuela que hoy habitamos; esta es, sin lugar a dudas, la potencia de su tesis.

La función nacionalizante y la función política de la educación común del Centenario se constituyen en categorías sustantivas para la formulación de la función eminentemente patriótica, que surge de esta investigación.

Algunos señalamientos de la inscripción de los dirigentes como intelectuales. Es preciso señalar que las definiciones que se exponen a continuación no pretenden ser exhaustivas, sino que se encadenan en una tradición de lectura que se intenta revisar en el presente desarrollo.

Investigaciones más recientes han mostrado desde una perspectiva crítica el relato pedagógico recuperando como ejes temáticos "la evolución, normativa y la dinámica burocrática, las prácticas editoriales, protagonistas de gestiones nacionalizadoras y la alternativa de otras voces" (Rodríguez Aguilar y Ruffo, 2013); aquellas que continúan con la tradición de lectura que inició Terán en la década del 90 –entre otros–, y señalan a la elite dirigente como intelectuales. Así se advierte en la cita en extenso el tratamiento aludido:

> Estos intelectuales, que ejercían con ciertos grados diferenciados una funcionalidad a la elite hegemónica, aspiraban a convertir sus producciones en el relato ideal del pasado común, para lo cual disponían espacios institucionalizados, productos de las articulaciones surgidas a partir de la Ley 1.420 de Educación de 1884, que establecía la enseñanza laica, gratuita y obligatoria, con contenido en su currículum de las siguientes materias: historia

> nacional, geografía nacional y lengua castellana (Rodríguez Aguilar y Ruffo, 2013, p. 89).

Un aspecto que revisar en el abordaje de este libro surge como un cuestionamiento a esta tradición ciertamente reduccionista, que encubre con la "nominación de intelectual" el encadenamiento político de su praxis efectiva, desandada a través de las referencias biográficas de las trayectorias políticas de quienes gobiernan el ámbito educacional. Para la presente investigación, son dirigentes o funcionarios de gobierno, con intención de permanecer en ese lugar del Estado que consideran propios. Son hombres de Estado. Tampoco se sigue la cuestión del establecimiento de la ley 1.420 como laica en su formulación constitutiva y en la posibilidad de revisar el debate parlamentario, aunque no sea propio de este recorte temporal.

A través de la metodología de periodización, Ramallo (1999) formula una sucesión donde establece que "los períodos y épocas de la historia de la educación argentina deben considerarse adscriptos a los períodos y épocas de la historia general, de los cuales no pueden ni deben escindirse, so pena de perder autenticidad" (Ramallo, 1999, p. 92). En la historización de Ramallo, los hitos que organizan su periodización, la educación patriótica, son un título más.

Para el autor, en 1908 se constituyó una comisión integrada por el presidente del CNE, José María Ramos Mejía, el inspector técnico general, Ernesto A. Bavio, y el profesor Ángel Graffigna, que elaboró un programa de enseñanza patriótica, el Programa de Educación Patriótica, cuyo objetivo era

> … estimular en los maestros y alumnos una mayor conciencia de sus deberes cívicos y un sentimiento patriótico más acendrado, que preservara la identidad nacional ante la irrupción masiva de la inmigración y la acción disgregadora del anarquismo. Para ello, se le concedió más importancia a la conmemoración de las efemérides patrias, se instituyó la Semana de Mayo, se estableció el Día de los Muertos por la Patria y se le otorgó mayor relieve a la ceremonia de la Jura de la bandera. Todas estas celebraciones debían concitar, además, la presencia de padres y alumnos, con la entusiasta y laboriosa participación de los maestros, encargados de su organización (Ramallo, 1999, p. 95).

Esta concepción, un tanto apologética, si se quiere, donde se establece con perspectiva de cierto purismo la posibilidad de que se

instale, como lo expresa, un “sentimiento patriótico más acendrado”, simplifica la caracterización por la amplitud panorámica de la descripción de este ciclo.

El autor toma como fuente paradigmática el número 437 de *El Monitor*, de 1909, donde se publicaron las “Instrucciones sobre la Semana de Mayo”, firmadas por el inspector Bavio, intentando –según refiere el historiador– promover “una educación patriótica, aunque vacía de contenido religioso” (Ramallo, 1999, p. 95). La pista documental de Ramallo fue clave para esta investigación, tanto para ampliar las fuentes, como para cruzarlas con la publicación *La escuela del Centenario*, del mismo año.

Un pequeño señalamiento en el cierre de la pregunta por el tratamiento en torno a la educación patriótica muestra la relevancia de la inscripción científica para fortalecer la trama relacional de una revisión necesaria del ámbito educacional, por un lado, y la importancia del acervo indagado para su profundización, por el otro.

Adrián Ascolani (2013) en su trabajo proporciona un enfoque historiográfico que promueve preguntas en torno al estado actual y las proyecciones del campo investigativo, caros al presente desarrollo. Abre el debate en su artículo de esta manera:

> La comprensión de una disciplina científica, en este caso de la Historia de la Educación, requiere el conocimiento no sólo del corpus acumulado sino también de la historia intelectual del mismo, es decir de las instituciones, sujetos e ideas que han intervenido en su elaboración, debate, circulación y recepción. Nuestro propósito ha sido desnaturalizar ciertos puntos de partida habitualmente presentes en los estados del arte de las investigaciones recientes sobre historia de la educación argentina, a través de la reconstrucción de algunos lineamientos centrales del desarrollo de la disciplina desde su origen hasta el presente, en varios registros distintos –curricular, ideológico, institucional y político–. Particularmente interesante es constatar la existencia de continuidades metodológicas o de valoraciones en coyunturas y en grupos de investigación distanciados en el tiempo o diferentes en cuanto a los factores que los legitimaron, aunque no en sus prácticas de pensamiento y de escritura, siendo este un efecto de herencias y causalidades, y no de la simple coincidencia (Ascolani, 2013, p. 42).

Esta cita en extenso propone algunas de las dimensiones que aquí se eligen para el estudio de las políticas educativas con perspectiva historiográfica. Tomando los lineamientos enunciados por el autor, se

advierte la necesaria reformulación de dimensiones de abordaje, en ausencia de cuestiones centrales como el gobierno y el ámbito pedagógico, que excede al curricular y el eje de la didáctica, que va en dos sentidos: por un lado, el de la construcción del sujeto en sede educativa –propio de su función política– y, por otro, la formación de los cuadros que tendrán a su cargo esta función.

También se muestra la necesidad de revisar categorías que cubren significaciones que no terminan de describir a los sujetos u objetos que se investigan; otra vez aquí surge la noción de "intelectuales" que es preciso problematizar. Muchos de los denominados "intelectuales" son hombres de gobierno, según surge del estudio, tal y como ya se anticipa en apartados anteriores.

En su recorrido por la historiografía educacional, revela como un hito, en julio de 1934, la convocatoria del CNE para presentar monografías sobre educación primaria, en tres segmentos: "… la dominación española desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420, y las cinco décadas posteriores a 1884" (Ascolani, 2013, p. 45). El autor omite señalar que esta era una modalidad propia de las actividades del CNE y que, para el Centenario de la Revolución de Mayo, se realizó una publicación, fruto de las monografías promovidas por concursos de participación docente, además de los encargos que la presidencia de la entidad requería a sus funcionarios. Esta pudo visualizarse que era una práctica y una modalidad preexistentes.

Como historiador, Solari formula una periodización amplia, inaugurada en 1880, cuyo cierre establece en 1920. Denomina la etapa como "la educación en la época de la influencia positivista". Su relato exhibe una cierta continuidad en la modalidad y organización al interior del recorte, caracterizando la educación a través de uno o dos pensadores, trazando sus biografías y señalando aspectos de la ideología dominante.

En su desarrollo formula una introducción ubicando a la escuela de Paraná como un trasplante de la escuela de Boston, una descripción de su estructura organizacional de la conducción y una primera transformación bajo la dirección de Juan María Torres (1823-1895). Torres fue un fundador pedagógico a quien se le disputarían las concepciones teóricas en lo sucesivo.

Sus afirmaciones pueden matizarse con la lectura de los documentos, ya que, en el estudio de este escrito, pudo observarse

que, cuando de la justificación de la educación se trata, y desde la perspectiva gubernamental, la ideología que se promueve es particularmente spenceriana al interior del positivismo, según la cual será la escuela la que pueda ofrecer la posibilidad de una transformación de los sujetos; algunas pistas encontradas en el presente trabajo exhiben esta línea argumental que no se desprende de la sociología determinista de Auguste Comte. La cuestión de las definiciones ideológicas es otro aspecto por desanudar en esta investigación.

Solari (1991) establece hacia 1886 la introducción del "positivismo comtiano" con la obra del italiano Pedro Scalabrini (1849-1916). Entonces, para definir el positivismo pedagógico en la Argentina, toma como modalidad la trayectoria vital de un actor político que, italiano de origen, puede sin dificultad contemplarse como el temido *burgues aureus* del relato de *Las multitudes argentinas* de Ramos Mejía, contemporáneo a él. Según el historiador, "introdujo la doctrina positivista de Auguste Comte que armonizó, en sus explicaciones, con las teorías de Herbert Spencer y Charles Darwin y sus propias observaciones. Inició, así, una nueva orientación pedagógica" (Solari, 1991, p. 181).

Sostiene que "el positivismo pedagógico introducido por Scalabrini orientó la formación del magisterio argentino dándole, con sus principios doctrinarios, fe en su misión e inspirándole fuerzas para afrontarla" (Solari, 1991, p. 183). Ubica como hito de este positivismo la creación de la Universidad de La Plata.

En cuanto al CNE y su creación, expone:

> La capitalización de la ciudad de Buenos Aires determinó que las escuelas primarias que hasta ese momento habían dependido de la provincia y, por tanto, se regían por la ley provincial de 1875 pasaran a la jurisdicción de la Nación. Esta situación hizo sentir la necesidad de dictar una legislación para organizar la educación primaria en el territorio federal. Mediante el decreto de fecha 28 de enero de 1881, firmado por Julio A. Roca y su ministro de Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, se determinó que, hasta tanto se dictara una ley de educación para el territorio de la Capital Federal, continuarían vigentes en ella las instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires. Pero, en reemplazo de los consejos escolares de distrito que establecía la ley provincial, se creó un Consejo Nacional de Educación, al que se confió la dirección facultativa y administración general del distrito escolar de la Capital (Solari, 1991, p. 186).

La referencia es imprecisa, pero se comprende por la extensión del trabajo y su despliegue panorámico. Gran parte de su vaga definición se problematizó en el recorrido de la exploración realizada en fuentes de las creaciones del CNE en el capítulo de estudio, del presente, con las funciones atribuidas y las genuinamente efectuadas en su gobierno.

Vinculado a su función, describe Solari:

> Este Consejo estaba formado por un superintendente general, que lo presidía, y ocho vocales, con funciones de inspectores de educación, todos nombrados por el Poder Ejecutivo. Por expresa disposición del decreto de creación, el Consejo tenía la misión inmediata de redactar un proyecto de ley de educación, además de un informe especial y detallado sobre el estado de la educación en el territorio federal. Este informe debía comprender la estadística de la enseñanza primaria, métodos y planes de estudios vigentes, así como la indicación de las reformas que fuera necesario introducir (Solari, 1991, p. 187).

Más adelante, y luego de exponer sin señalarlo, introduce la disputa política al interior del organismo y la creación, en ese sentido, de la Comisión Nacional de Educación, para la organización del Congreso Pedagógico de Sudamericano de 1882; toma el debate por la ley 1.420, de la que define: “Cuatro principios fundamentales –enseñanza obligatoria, gratuita, gradual y neutral– han servido de base para la organización de la escuela primaria argentina” (Solari, 1991, p. 188). La bina positivismo-antipositivismo es la clave que ordena el texto para desplegar la descripción de la recepción de ambas ideologías.

Los denominados “manuales del magisterio” son, a su vez, fuentes documentales que muestran los procesos de la historiografía educacional y como aporte han de ser analizados y profundizados para tomar como referencia de lectura del organismo y del ciclo particular que se indaga.

Ethel M. Manganiello y Violeta E. Bregazzi, ambas profesoras en Pedagogía, graduadas en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, condensaron en su *Historia de la EducaciónGeneral y Argentina*[8] (1957), a modo de manual de formación para el magisterio, un relato que, por eminentemente pedagógico, más se asemeja a una historia de la pedagogía. Explican las autoras la vinculación con la filosofía y la cultura en una afirmación totalizante y discutible: “Todo sistema

pedagógico traduce una filosofía determinada" (Manganiello y Bregazzi, 1957, p. 10). Desde estas concepciones, expresan modos despectivos al narrar las diferentes culturas. Así, al desarrollar la educación de los pueblos primitivos, expresan[9]: "Otro rasgo distintivo de las sociedades inferiores es la supresión casi absoluta de la individualidad" (Manganiello y Bregazzi, 1957, p. 14).

Para el ciclo que aquí se indaga, se realizará una breve referencia de su caracterización que lleva por título "La educación en el periodo de influencia positivista" (Manganiello y Bregazzi, 1957).

Distinguen dos grupos del positivismo pedagógico: el *normalista* y el *universitario*[10]. En cuanto al primero, señalan como precursora a la Escuela Normal de Paraná y a sus integrantes, "entre otros*, Carlos N. Vergara, Máximo S. Victoria, Leopoldo Herrera, Alejandro Carbó, J. Alfredo Ferreyra, Ernesto Bavio, Víctor Mercante* y *Rodolfo Senet*" (Manganiello y Bregazzi, 1957, p. 302). En la propia investigación, se toman algunos de estos nombres para sistematizar en un cuadro biográfico de trayectorias políticas la evidencia que exhibe y fortalece la significación de una categoría que los describe como hombres de gobierno de instituciones estatales.

En el segundo grupo, el *universitario*, ubican a quienes caracterizan como "pléyade de intelectuales", que forman parte de tres instituciones: Filosofía y Letras de Buenos Aires, la Universidad de La Plata y el Instituto del Profesorado Secundario de Buenos Aires. Los nombrados son "*Juan Agustín García, Rodolfo Rivarola, José María Ramos Mejía. Joaquín V. González, Luis María Drago, Luis María Quesada, José Nicolás Matienzo, Carlos O. Bunge*, etc." (Manganiello y Bregazzi, 1957, p. 303).

Las categorizaciones ubican como intelectuales a los sujetos cuya permanencia o rotación en diferentes cargos del Estado puede evidenciarse, y en particular a los partícipes indiscutibles del diseño y la implementación del Programa de Educación Patriótica.

Si bien la estructura, forma y dimensión de este manual son propias de un instrumento de enseñanza, reúne las características panorámicas que en general han abarcado las producciones académicas en relación con los valiosos intentos de historiar la educación. Se evita aquí la denominación de "texto de divulgación", por su concepción peyorativa, y porque la formación es de académicos que producen para la academia.

Como estudio, forma parte de la tradición de lectura como un texto que ofrece las continuidades con el relato producido por ese CNE que procura indagar, y es posible mostrar, en este sentido, pistas, como las citas anteriores, que muestran así la reproducción de los contenidos del relato patriótico. Pero esta línea argumental formará parte de otra investigación.

Por lo tanto, al no escindirse de la formación, como se indica en el párrafo anterior, el material de Manganiello puede ser pensado en el ámbito de la Historia como esa asignatura que reproduce en el magisterio saberes que es preciso problematizar, abriendo así un espacio para la producción de conocimientos propios y apropiados[11], y no la mera reproducción.

En el último ciclo de las narrativas que llega al presente, existen avances en la construcción de categorías novedosas y en la articulación de aportes que ameritan seguir profundizándose.

La obra de compilación de Adriana Puiggrós, iniciada su publicación en la década de los 90, es, en este sentido, un verdadero hito para quienes investigamos los objetos educacionales desde perspectivas históricas. Es la referencia primera que va andamiando cada una de nuestras incursiones al pasado educativo para elucidar el presente.

Estas narrativas actuales iniciadas por la obra generan, además de la formación académica y la producción sistemática de conocimiento en torno a ella, la elaboración de definiciones categoriales que, reformuladas en el último tiempo, son relevantes para el presente trabajo, como la cuestión de la ciudadanía, la nación de Andrés Bisso, en la trama del origen de una burocracia educativa, por un lado, y, por otro, los aportes en torno a los digestos de Roberto Marengo, y el de higienismo, de Karina I. Ramacciotti, publicadas todas ellas en una obra reciente.

Bisso (2019) propone que, frente a los

> … vaivenes políticos de su tiempo y a lo que Ramos Mejía consideraba “el grado de olvido a que había llegado el concepto de la Patria en la escuela común”, su gestión al frente al CNE en el ciclo que abre en 1908 y concluye en 1913, el médico procuraría sistematizar una línea definida, capaz de “acentuar el carácter patriótico de la enseñanza”, utilizando para ello “los diversos ramos de estudio, en cuanto su naturaleza lo permita”. En esa lógica, “hasta la Higiene puede prestarse para provocar observaciones de carácter nacional y

> patriótico". Resulta interesante que a este alegato se superponía la pulsión democratizante en el caso de la instrucción cívica, cuando se decía que "pocos actos resultan más patrióticos que el de contribuir con su asistencia invariable a los comicios" (p. 57).

La perspectiva gubernamental pone en el foco a la burocracia educativa como una parte de la división administrativa del ámbito estatal, tanto en la nación como en las distintas jurisdicciones. Esta pista del autor se profundiza en la tercera parte, revelando la expansión del CNE al avanzar en ese sistema burocrático y crear modos de tramitar propios, que el investigador señala.

Siguiendo a Marengo[12], y en particular para "el caso argentino, las prestaciones educativas dependen de las provincias que forman parte del Estado federal, y el Estado nacional es el garante de los derechos de la población a recibir la educación básica" (Marengo, 2019, p. 49). Entonces, según el autor, se requiere una articulación desde este gobierno en el reaseguro de un Programa de Educación Patriótica y sus resultados, pues "debe asegurar la coherencia de los resultados de las prestaciones en términos del cumplimiento de las leyes generales de educación y en el control de las titulaciones, cuya validez es certificada mediante normativas que indican los procedimientos burocráticos correspondientes" (Marengo, 2019, p. 49).

El valioso aporte del autor para el presente trabajo es, sin lugar a dudas, la incorporación de los documentos oficiales, que son sustantivos como portadores de las políticas públicas educativas. Para el caso de los digestos, define:

> … son publicaciones oficiales elaboradas por un organismo del Estado, que tienen por finalidad recopilar las normas vigentes que rigen en el sector de la Administración Pública sobre el cual ese organismo es autoridad de aplicación y tiene atribuciones para regular las actividades comprendidas en su jurisdicción. En el caso del sector educativo, en diferentes momentos de la historia del sistema público se produjeron una serie de digestos que se justifican por el alcance, variedad y cantidad de regulaciones con las que rigen el funcionamiento de los establecimientos y los roles de sus agentes. Los digestos constituyen así una obra de referencia normativa para el funcionamiento del sistema educativo y podría conjeturarse que propician la consistencia legal para tomar decisiones y circunscribir los alcances de la autoridad educativa (p. 79).

La presente investigación sigue la pista que delinea Marengo cuando define que hacia 1908 se publicó “un digesto de carácter nacional y efectuado por la dependencia de estadística del CNE” (p. 79). El autor señala que es necesario inscribir esta publicación en referencia a otras dos:

> La primera es el Código de Instrucción Primaria de 1890, confeccionado por Félix Martín y Herrera, vocal del CNE, y por el inspector Juan M. De Vedia, director de la publicación oficial del CNE, *El Monitor* de la Educación Común. La segunda se trata de la «Compilación de Leyes, Decretos, Reglamentos, Informes y Resoluciones concernientes a la Instrucción Primaria y Normal de la República Argentina», de 1902, elaborada por los vocales del CNE, Rafael Ruiz de los Llanos, Ponciano Vivanco y Lidoro J. Avellaneda. El Digesto de 1908 contempla la actualización de la información y establece que, de manera trimestral, o a lo sumo semestral, se publicará una nueva compilación que contenga las nuevas normas de carácter original, modificatorio o de derogación de normas. Por lo tanto, el Digesto constituye un ordenamiento definitivo y definitorio de lo establecido, cuya frecuencia de publicación lo mantiene actualizado (Marengo, 2019, pp. 79-80).

La cita en extenso revela, además, la necesaria revisión de las fuentes, en particular de las leyes como instrumentos de gobierno. Esta modalidad de estudio de Marengo se emplea para interpelar en el Programa de Educación Patriótica cómo se diseña la resolución de un problema puesto en agenda por CNE y cómo se efectúa su implementación, a modo de respuesta, en el entramado de los plexos legales educacionales o no que regulan el gobierno.

Su estudio favorece la indagación de la política pública educativa, evitando el sesgo de los recortes y teniendo en cuenta el género al que pertenecen estos documentos; si son leyes, reglamentaciones o comunicados, deben ser interpelados según lo requieren estas fuentes. Este aspecto se revisa en la parte metodológica del recorrido, que es la segunda.

En un balance a modo de diagnóstico y evolución de la investigación de la educación, con perspectiva historiográfica, Southwell y Arata (2014) describen la evolución del campo en cuanto al volumen de producción. Se considera que el incremento es producto del crecimiento exponencial propio de los sistemas académicos donde proliferan las publicaciones científicas, fruto además de la modalidad

de los sistemas de promoción de este siglo.

Los autores advierten una necesaria, aunque no natural, vinculación entre historia, política y educación, y es en este ámbito donde se entrama el nudo problemático del estudio de una Programa de Educación Patriótica, que pudo atravesar ciclos históricos diversos hacia el presente, formulando aquí categorías que promuevan la construcción de una historia educativa desde la óptica gubernamental en torno al CNE del Centenario. De las producciones pudo encontrarse menciones o caracterizaciones del CNE del periodo que se indaga, que se vuelven pistas para su profundización.

Para el caso del higienismo –en singular, y como si fuera posible aunar bajo tamaña ideología la diversidad de la capa médica–, este se define como una

> corriente científica y política, surgida en Francia en el siglo XIX, que acentuó los deberes públicos y sociales de los médicos y constituyó el andamiaje para el diseño de las políticas que pretendían limitar el impacto de la desigualdad social que traía la modernización económica (Ramacciotti, 2019, p. 185).

La autora señala, siguiendo a Leandri (1999) y Armus (2007), que el higienismo "tuvo como objetivo principal el control de la salud física y moral de la población, a partir de los parámetros que brindaba la medicina científica en oposición a las formas alternativas de curar" (Ramacciotti, 2019, p. 185).

Ubica en el contexto de las epidemias de fiebre amarilla, de 1858 y 1871 –omite la de cólera–, en la Argentina la instauración de lo que denomina "tema higiénico", que se convirtió en una "preocupación pública tanto en el plano académico como en la función pública" (Ramacciotti, 2019, p. 185).

Desde una perspectiva de la praxis en la escuela, prescinde del legado del movimiento positivista, donde es preciso inscribir al higienismo en un positivismo definido como enfoque, según lo categoriza y titula Hugo Biagini (1895) en su obra.

Retomando la pista de Ramacciotti, desprende del postulado anterior que "el higienismo se convirtió en una de las grillas interpretativas con la que se abordaron problemas urbanos, no solo acerca de la salud física, sino también de cómo intervenir sobre la vida privada de los individuos" (Ramacciotti, 2019, p. 185). Se

requiere aquí una reconstrucción categorial a partir de autores como Altini, Soler, Biagini y Vezzetti, que, entre otros, siguen una línea argumentativa distinta respecto del proceso del advenimiento de la capa médica a los puestos de gobierno.

Volviendo a la categoría de higiene de Ramacciotti (2019), la dimensión legal como aspecto central para este recorrido, se cita su definición:

> La Ley Nacional Nº 1420 de Educación Común (1884) estipuló que las escuelas debían estimular la inspección "de la moralidad y de la higiene". En función de estas atribuciones, el Consejo Nacional de Educación (CNE) impulsó la creación del Cuerpo Médico Escolar (1888), que debía individualizar al niño abandonado, detectar las deficiencias en su estado físico, señalar deficiencias nutricionales, infecciones y "taras hereditarias" (p. 186).

Más adelante afirma: "En paralelo con los contenidos de higiene impartidos en las aulas y difundidos en manuales escolares, las autoridades sanitarias y educativas diseñaron dispositivos para fomentar el cuidado de la salud escolar: fichas, libretas y cartillas sanitarias" (Ramacciotti, 2019, p. 186).

Esta explicación deja por fuera la perspectiva de la función política de Tedesco, que no niega las ideologías de la educación de este tiempo, sino que profundiza claramente en ellas. Por ello, en este nuevo nudo problematizador de la política educativa, se estudia la compleja trama del plexo ideológico, donde un enfoque únicamente higienista sesga la posibilidad de su comprensión. El capítulo octavo se ocupa específicamente de esta cuestión.

Estudiar desde una perspectiva histórica y educacional el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa del CNE requiere de una definición de este ámbito de estudio, y, en este sentido, implica un esfuerzo en las definiciones para la producción de conocimiento desde, en y para la educación, sin claudicar en su enfoque histórico.

Para inscribir la investigación, es necesario volver a las definiciones historiográficas de carácter más amplio, evitando las restricciones de dimensiones sesgadas en su especificidad. Un interesante paso hacia ese abordaje se encuentra en la resolución de Arata (2019), quien formula una primera aproximación donde

explicita los requerimientos para tal fin:

> … identificar, bajo la estela de su trayectoria, un conjunto de instituciones y agentes que producen y transmiten saberes persiguiendo múltiples propósitos: desde la construcción de memorias sobre las instituciones educativas, pasando por los conocimientos aplicados a la formación de docentes, educadores y educadoras, hasta el diseño de investigaciones que estudian los procesos educativos en clave histórica (p. 189).

Completa estos requerimientos que exhiben la arista de formación docente con una concepción que irrumpe y problematiza por su amplitud. El foco está puesto en su acepción que se considera inaugural:

> La historia de la educación puede caracterizarse como un área del saber en un sentido amplio y también como un campo de conocimiento especializado. Una lectura posible sobre el devenir de la historia de la educación en la Argentina puede organizarse en torno a cuatro ejes: la elaboración de historias y memorias educativas institucionales; la escritura de textos orientados a su enseñanza y transmisión; la emergencia de la historia de la educación como un campo académico con rasgos propios; y la formación de una comunidad intelectual que se institucionalizó en una sociedad científica (Arata, 2019, p. 189).

Entiende Arata, en una definición ampliada, que la Historia de la Educación es un ámbito de conocimiento concebido "en el cruce de múltiples modos de leer e interpretar los tiempos educativos, efectuado en distintos contextos históricos, dirigido a diferentes públicos y producido desde diversas instituciones (universidades, agencias estatales, movimientos magisteriales, comunidades educativas)" (Arata, 2019, p. 190).

Desde la perspectiva del presente trabajo, la educación o las pedagogías fueron un ámbito de interés en torno al poder y el gobierno desde tiempos inmemoriales; por ello, más que como un cúmulo del cruce de estos, la formulación que se propone aquí puede pensarse a la inversa, como el clivaje del potencial educacional y sus saberes, dominado y fragmentado por la apelación de legitimidad, que distintos pensadores de todos los tiempos se apropiaron para sus disciplinas. Es conveniente subrayar que el efecto es la división y una

franca extrapolación hacia las diferentes áreas del saber científico.

Esta investigación se repregunta por el resultado del análisis de ese todopedagógico, como función alfabetizadora escolar o la lucha contra el analfabetismo, ya iniciado por Tedesco (2003), y sigue su cuestionamiento en torno a esta premisa en su tesis. Expone el autor como función supraordenadora de la instrucción pública la función eminentemente política, como distorsión de los proyectos de república que esgrimen los proscriptos por Rosas. Así, queda la función alfabetizadora relegada a la política.

La producción de saberes histórico-educativos, entendidos como todas aquellas conquistas del conocimiento en torno a los objetos de la educación, en contextos distintos a lo largo del tiempo, según las dimensiones que abordar, pueden ser redefinida en su arista política. La palabra "conquista" también debe ser remarcada, como se explicitó en los primeros tramos de esta parte, vinculada además a los procesos de colonización de la educación en estos lugares.

Este derrotero propone ahondar en la producción de saberes histórico-educacionales, cuestión que no implica una destitución de quienes historian la educación, sino que favorece la ampliación, la profundización y la sistematización de modelos posibles de superación, perfectibles, que establezcan que la educación requiere de científicos del campo expertos en educación.

En este sentido, y en continuidad con el autor, también se rescata un aporte en torno a aquel "conocimiento historiográfico especializado", que, en ocasiones, expresa Arata, no reúne los requerimientos académicos para ser validado.

Como su modo de pensarlo es la acumulación, la genealogía es una forma válida de encontrar una lógica de producción, y así las capas sedimentadas, de orden acumulativo, se suceden y pierden de vista los fines últimos, como la transformación educativa y la formación docente.

El autor ordena a través de ejes una articulación que entrelaza "la dimensión institucional de los agentes y espacios de producción, así como de las finalidades que persiguen las narrativas histórico-educativas" (Arata, 2019, p. 190).

Luego, en su recorrido formula un listado de las que pueden denominarse "historias de la educación argentina", estableciendo dos ejes, a saber:

> El primer eje agrupa historias y memorias educativas institucionales. En los escritos elaborados a partir de la segunda mitad del siglo XIX afloraron los primeros intentos de periodizar los tiempos educativos. Aquellos esfuerzos –de improntas hagiográficas y conmemorativas– estuvieron sobredeterminados por las posiciones político-pedagógicas de sus autores, en un escenario enmarcado por las luchas para sentar las bases del sistema educativo y por los debates que suscitó el proceso de escolarización (Arata, 2019, p. 190).

Lo anterior es relevante porque parte de esa historia educacional es narrada por quienes eran parte de ese gobierno educativo del Centenario. Además, y aquí se señala la objeción, el problema de unir estos aspectos de producción tiene que ver con la inscripción de sus autores. Para la presente investigación, según se viene argumentando, las publicaciones no son del orden educativo estricto, son instauraciones del discurso de la clase dirigente, cuyo escaso conocimiento de pedagogía que poseía era fruto de su propia formación y de la participación de la lógica de reproducción ideológica que se condensa para cada uno de sus miembros, cumpliendo el siguiente adagio respecto de los puestos de inserción: "del Estado a la universidad, y de la universidad al Estado". Cuestión que aplica a las escuelas normales y otras instituciones educativas, como los colegios nacionales. No se considera que la lectura de Arata sea ingenua, sino que se advierte esta otra clave de lectura, en términos de la política, que para el presente sistema argumentativo es crucial, además del estudio del gobierno de la que proviene.

Para comprender mejor las distintas miradas, distinguiendo la que propone el autor, el siguiente apartado permite diferenciarlas mejor:

> Agentes estatales y promotores culturales fueron los primeros en editar historias de la educación; entre las obras más relevantes están los trabajos de Juan M. Gutiérrez –*Noticias históricas sobre el origen ydesarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires* (1868)– y de Juan P. Ramos –*Historia de la instrucción primaria en la República Argentina: 1810-1910* (1910)–. Ambos ponían de manifiesto la voluntad de construir un archivo educativo al tiempo que lamentaban las condiciones que impedían reunir el patrimonio educacional del país. La obra de Ramos apelaba a la historia educativa para legitimar el rol del Estado nacional en la conducción del gobierno escolar del país… (Arata, 2019, p. 190).

Esta referencia es valiosa para seguir formulando preguntas como

los anteriores. Si bien el sesgo de la lectura tiene que ver con la intención de modelizar una genealogía de las producciones, es importante releer las obras mencionadas por Arata en otro sentido; primero, ambos escritos fueron escritos por encargo del Estado, de sus respectivos Ejecutivos, y tenían como objetivo conocer el estado –con minúscula– de la educación. En segundo plano, se debe revisar que los autores son funcionarios del Estado, esta categorización se desprende de las biografías, que se encuentran en el apéndice de este escrito. Y por último, y no de forma exhaustiva, ambos tienen una formación en común, el derecho. En el apartado final, se ha realizado un cuadro en que se releva el modo específico en que ese Estado construyó un panteón con una tradición particular, que da cuenta de la intencionalidad de la legitimación, a través, por ejemplo, del recurso de retratos.

Para abrir otros interrogantes, en su trabajo genealógico, Arata no rescata monografías históricas como la de Antonio Portnoy, escrita en 1934 y publicada en 1937, cuya complejidad resiste el ordenamiento a los ejes que propone Arata. Según la presente investigación, desarrollada en el estudio de las fuentes del trabajo, las monografías históricas[13] constituyen un plexo de indagaciones históricas y educativas, que, además de ser propuestas y concursadas por el Estado, son escritos con información relevada de las propias memorias e informes ministeriales, y cuyo acceso a los materiales del gobierno son obvios. Se muestra así una disposición hacia la política pública, a lo largo del tiempo, y un interés por la legislación correspondiente.

Lo anterior puede verificarse en fuentes como *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la 1420*, de Antonio Portnoy, quien publicó su monográfico por haber ganado el concurso promovido por el CNE, según Resolución del Consejo Nacional de Educación, dictada el 6 de junio de 1934. Una referencia a la historia del autor: “Creaba el Consejo Nacional de Educación el cual se compondría de un superintendente general, presidente del mismo, y de ocho vocales que serán Inspectores de Educación, nombrados por el P.E. y rentados con los fondos del Tesoro Nacional” (Portnoy, 1937, p. 142)[14].

Las construcciones ideológicas descriptivas y monovariables muchas veces dejan por fuera –como se verá en la parte tercera de la investigación– la mirada política de la conducción de la educación.

Solamente para demostrar esta afirmación, si la ley 1.420 es liberal, como lo sostiene Escudé, ¿cómo se condice su sentencia con una obligatoriedad que implicó decisiones instrumentales del gobierno, escasamente o nada liberales?

Para decirlo en forma concreta, si es liberal, ¿en cuáles de los sentidos de esta demarcación ideológica se puede comprender la educación? Y, si es oligárquica, ¿en cuáles de los niveles educativos, si se entiende que la ocupación del gobierno y de todo el funcionariado era combatir el analfabetismo y que uno de los objetivos explícitos del CNE era desplegar el alcance de la educación común, hasta el último confín del territorio argentino?

Las acciones reformistas o el reformismo como ideología pueden pensarse desde las inscripciones y formas en que se establecen las transformaciones, y desde aquellos dirigentes que las tramitaban y transitaban.

Así, a modo de aporte, se abre un glosario en el apartado capitular octavo, para plantear el problema de las denominaciones ideológicas reduccionistas. Desde estas construcciones y demás herramientas de análisis, pueden indagarse políticas establecidas por un gobierno de la educación que se quiere historiar.

1. Se recuerda que la perspectiva del otro para la presente indagación se abre según su pluralidad inclusiva como otro/a/e.
2. “Mi primera aproximación a este gran tema fue el análisis de los factores externos que obstaculizaron el desarrollo argentino durante la década de 1940. Allí, en Gran Bretaña, Estados Unidos y la Declinación Argentina, 1942-1949, documenté el boicot económico perpetrado por los Estados Unidos contra la Argentina durante la mayor parte de una década crucial. Creo que, en ese libro, demuestro que los factores externos tuvieron impacto sobre la declinación argentina, al menos en esa década” (Escudé, 1990, p. 13)
3. La introducción del adjetivo “liberal” y la cursiva son propias.
4. “En contraste, por ‘nacionalismo’ entenderemos una filosofía y una escala de valores políticos que presupone que la ‘Nación’ es un ‘Ser’ superior a la suma de sus partes, y, por lo tanto, que el individuo está esencialmente subordinado a ella y al Estado que la representa. Desde este punto de vista, razón-de-ser del Estado no es la defensa del individuo y sus derechos, sino que los derechos individuales pueden ser, en circunstancias ‘extremas’ (definidas según el ‘buen’ criterio del gobernante) sacrificables a los intereses de ese Todo superior. El individuo vive para servir a su ‘Patria’: así, y no al revés, se define a la relación esencial entre individuo y estado-nación. Así definido, todo lo que no sea ‘liberalismo’, es decir, toda filosofía política que no ubique al individuo en el lugar supremo de la escala de valores, es ‘autoritarismo’: cualquier subordinación esencial del individuo, venga de mano del nacionalismo, del comunismo o de otro ‘ismo’, es autoritaria” (Escudé, 1990, p. 22).
5. En su publicación primera de 1855 y desde su exilio en Chile, Sarmiento promovía una legislación para la Provincia de Buenos Aires donde definía los principios de la educación común según distintos Estados, pero siguiendo en particular el modelo

de Nueva York: “El maestro no ha de ser el miserable pedagogo condenado por su nulidad a residir en un rincón despoblado para enseñar a deletrear a unos cuantos niños desaseados i estólidos. El maestro ha de ser un agricultor que se ha educado convenientemente en la Quinta Normal…” (Sarmiento, 1855, p. 25).
Lo que no termina de decir el sanjuanino es que difícilmente la obligatoriedad de esa educación común podría ser sostenida por el Estado aún de la provincia que conservaba la renta del puerto. ↲

6. Existen errores muy comunes acerca de los Gutiérrez de la historia, ambos vinculados a J. M. Ramos Mejía. Juan María Gutiérrez (1809-1878) y José María Gutiérrez (1831-1903). La referencia de ambos citados como J. M. Gutiérrez suele envolverlos en confusiones que es oportuno visualizar. ↲
7. Se realizó una entrevista a Roberto Marengo a partir de su última publicación del Consejo Federal de Educación y por su *expertise* en el desarrollo de su investigación, única hasta el momento, en torno al CNE. Entrevista del 2 de septiembre de 2021. ↲
8. El libro que se empleó para el estado de la cuestión destaca además en su portada: “Desarrollo del Programa de la Asignatura correspondiente al 4° año del Ciclo del Magisterio y corresponde a la octava edición corregida y aumentada”. ↲
9. En los últimos capítulos, condensan una breve historia de la educación argentina, centrando su atención en la información vinculada a los pensadores y las instituciones desde el virreinato hasta su presente. ↲
10. La cursiva es de las autoras. La distinción fue profundizada por Hugo E. Biagini en el Movimiento Positivista Argentino. ↲
11. “Propios y apropiados” remite a la construcción de conocimiento historiográfico-educacional que presente las distintas perspectivas y narrativas del acontecimiento estudiado y problematice cada aspecto de este, evitando recaer así en la reproducción del saber enseñado. ↲
12. El autor, para mí un maestro, junto a Juan Carlos Geneyro, en el año 2006, fueron parte de una formación que fortaleció el encuentro de caminos de búsqueda en mis preguntas primeras, en la querida Universidad Nacional de Lanús. ↲
13. El ejemplo que se cita es de la monografía que ganó el primer premio del concurso, promovido por resolución del CNE, Expediente n.° 11.540, p. 934. ↲
14. Antonio Portnoy (1936) publicó, entre otras obras, *Estado actual del estudio de las lenguas indígenas que se hablaron en el territorio hoy argentino, su importancia para el estudio de la etnografía y la historia, supervivencias lingüísticas indígenas en nuestro vocabulario.* ↲

3

Perspectiva político-educativa del gobierno de la educación

> La educación, pues, es una de las cosas que en principio es admisible que el gobierno provea al pueblo (Domingo F. Sarmiento)[1].

En la confluencia de las reflexiones ideológico-políticas e histórico-educacionales de los capítulos anteriores, surge una nueva dimensión de estudio interviniente, que se define como la perspectiva del gobierno de la educación.

Para inscribir la investigación en el repliegue problematizador delineado, se hace imprescindible recurrir a aquellas tesis y sistemas referenciales que se dedican especialmente a la administración y gestión –entendida como sinónimo de "gobierno"– de la educación y al estudio de sus leyes y acciones políticas, relevando tanto los contenidos de esas políticas, como el dispositivo para llevarlas a la práctica.

Todo lo anterior exige no perder de vista que la política en general, por acción y definición, es la respuesta a un problema formulado desde el punto de vista de la dirigencia, y es preciso comprender, además, que las cuestiones que ponían en agenda los gobernantes y funcionarios de este tiempo son, por un lado, su programa de gobierno y, por otro, su modo de legitimación en los puestos del Estado. En el ámbito educacional, estas decisiones políticas devienen en implicancias pedagógicas de su puesta en práctica como herramienta de gobierno y sus diagnósticos de ejecución, en la búsqueda de resultados esperados, tanto en sus objetivos declarativos como en los no manifiestos.

Con esta perspectiva de análisis, y como parte del mismo nudo de

indagación, quedan establecidas las referencias del mapa que anticipa un recorrido desde una observancia de movimiento o tránsito tripartito, que le confiere a la investigación del gobierno de la educación a lo largo de la historia un foco particular en el centro, si el objetivo es elucidar una política pública educativa, hundida en el tiempo.

Pero entonces, para conocer esa política educativa, es preciso ubicarla en el gobierno que la instaura, y por ello, a continuación, se inicia el estudio del organismo gubernamental de donde deriva esa política educativa, como dimensión necesaria del proceso de indagación que desata el nudo complejo de su entramado, abriendo significados en torno al gobierno de la educación.

3.1. Gobernar la educación

> Los intentos positivistas para establecer el sentido de nuestra nacionalidad ofrecen aspectos disímiles y hasta antagónicos, aunque normalmente coincidían en la necesidad de dirigirse al pasado para establecer nuestras claves psicológicas y espirituales (Hugo Biagini, 1985).

La función política en torno a la construcción de la identidad nacional involucra la pregunta por la gestión, la administración, los órganos y las políticas de gobierno del área educativa que la definieron y que han sido una preocupación de cada dirigente en las diferentes modalidades que asumía el Estado; condensada en la afirmación sarmientina tantas veces evocada, “Educar al soberano”, y esta era la premisa.

En este apartado del tercer capítulo, se avanza en la dimensión política desde el gobierno, tomando sistemas de referencia teóricos, específicos, que ajustan el objetivo –cual microscopio y su juego de lentes para mirar el objeto– poniendo el foco en las políticas de la educación, en un espacio y un tiempo particularísimos, para estudiar aspectos del diseño, la implementación y la administración de un programa educativo singular hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, recuperando los estudios realizados en este sentido.

Es en este contexto en que se interpela el Proyecto de Educación Patriótica del CNE, bajo la órbita presidencial de J. M. Ramos Mejía; un programa muchas veces citado y muy escasamente profundizado

en su constitución de gobierno y su acción, siguiendo la pista de implementación y profundización de los objetivos manifiestos por su conducción y atendiendo a la denominada "educación patriótica" como programa de gobierno, como un plan que instauró un particular modo de ser y hacer de la escuela a través de un proceso de normalización y naturalización, que construyó una otredad uniforme, seguramente más fácil de gobernar, y que dejó en un lado y otro la demarcación de la significación, luego naturalizada, de quienes gobernaban y quienes eran gobernados, designios para las cuales fue proyectada.

Así, la misma pedagogía, puesta al servicio del gobierno y en la constitución de esa otredad, tomaría formas curriculares y didácticas distintivas para entrar en las escuelas y transformar el nombrado por la elite dirigente "crisol de razas", manto debajo del cual se borraban superficialmente las subjetividades, apelando a los principios de igualdad republicanos consagrados en la Constitución Nacional, que era, a su vez, el programa de gobierno liberal –siempre en términos generales– que se llevaba a cabo.

El CNE como órgano gubernamental, a través de la puesta en marcha de su política y en el ejercicio de su funcionariado, establecería de una vez y hasta el presente un discurso que articula en principio la universalidad de las narrativas de la escuela moderna, con la peculiaridad del relato patriótico. Esta tensión no estudiada se retomará en la tercera parte del libro, exhibiendo algunos aspectos del desarrollo de la investigación.

Volviendo al inicio de la presentación del capítulo, la intersección de las tres perspectivas, la ideológico-política, la histórico-educativa y la gubernativa-educacional, en cuanto histórica, demanda el recorrido de los últimos tramos conceptuales que constituyeron los conocimientos en torno a los cuales se organizará el recorte del problema de investigación, junto a las categorías necesarias, como claves de lectura para interpelar el programa educativo del Centenario.

3.2. El Consejo Nacional de Educación como órgano de gobierno

En su definición actual, el órgano de gobierno se instituye como Consejo Federal de Educación y posee estructura y funciones

diferentes a aquel primigenio y de origen decimonónico que se indaga. De hecho, la Ley Nacional de Educación, sancionada en 2006, establece su fundación o, si se quiere, refundación –según se plantea en este desarrollo, un mismo organismo, que se recrea en diferentes momentos históricos– en el siguiente artículo de la ley:

> ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación[2], organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley n.º 24.521 (ley n.° 26.606, 2006).

El señalamiento es central para desandar su trayectoria, en este acto jurídico administrativo, no se refunda, ni transforma, sino que el instrumento legal crea el órgano de gobierno, en una especie de negación del pasado. Así las cosas, sería un error establecer una continuidad con ambos consejos, ya que impediría en principio articular un estudio comparado o meramente cronológico de dichos organismos. La ley educativa vigente funda y no contempla la historicidad como posibilidad de encadenamiento del consejo histórico y el presente.

A su tiempo, la reconocida e innumerablemente citada ley 1.420 hizo lo propio con un consejo que ya se creara, bajo forma de decreto, durante el primer gobierno de Roca. En su capítulo VI, que define la dirección de las escuelas primarias, en el artículo 52, dispone: “La Dirección y la administración General de las escuelas estará á[3] cargo de un Consejo Nacional de Educación, que funcionará en la Capital de la República bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública” (ley 1.420, 1884).

Ya en el descubrimiento de un primer ocultamiento de la existencia del consejo en su historia inaugural, empiezan a aparecer continuidades en las sucesivas creaciones antes referidas.

Retomando, la Ley Nacional de Educación n.° 26.606, en sintonía con las creaciones del órgano de gobierno, define en su capítulo tercero la organización, los roles y las funciones explicitados en cinco artículos del actual Consejo Federal de Educación. De todos modos,

gracias a un estudio realizado por la actual secretaría con relación al CFE, en el instrumento legal, más de 80 artículos mencionan o refieren al organismo, vinculándolo con una incumbencia más amplia que la establecida en los citados.

Con el objeto de comprender la estructura y las características del presente para volver al pasado para revisar su origen, se realizó una entrevista a Juan Pablo Bensadon[4], a fin de recuperar la perspectiva del gobierno de la educación en la actualidad.

Algunas consideraciones centrales relevadas del diálogo[5] con el funcionario fueron esclarecedoras para la definición que se asume en este trabajo. Una clara expresión por él vertida en alusión al CFE es la definición que lo ubica en un rol central de la implementación de una política federal y no nacional educativa.

Una primera aproximación que formula con relación al CFE, según su colectivo y modo de gobernar, surge de la caracterización del organismo como un verdadero *primus inter pares*, expresión que configura su lugar en el gobierno de la educación, las jurisdicciones y el ministerio. Si bien la traducción del latín sería 'primero entre iguales', la concepción remite más específicamente a 'peculiar' o 'distintivo'.

La cuestión jurisdiccional será otra pista de indagación para recorrer sus orígenes en cuanto a la representación de las provincias.

El funcionario afirma que salientes ministros de Educación, de ideología distinta y a lo largo de estos últimos años, han otorgado centralidad a las acciones del CFE, y desde Daniel Filmus, en adelante, han propiciado un protagonismo diferente al CFE, confiriendo a sus resoluciones rango normativo de cumplimiento efectivo en las sedes educativas de toda la nación.

Según explica el funcionario, desde la Ley Nacional de Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), como otros documentos que se trabajan en las secretarías del ministerio y van hacia las jurisdicciones, los escritos producidos luego son insumo de discusión para el CFE, hasta tomar forma de documento definitivo.

Un nuevo trabajo que interpela el CFE se publicó en este último tiempo de investigación y se sumó para fortalecer el problema que exhibe la falta de profundización en las políticas de otrora del organismo antecedente al CFE, el CNE. Ampliando el recorrido de la Historia de la Educación, el tomo de reciente publicación de Adriana

Puiggrós, denominado *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)*, pone nuevamente en foco al organismo de gobierno.

Es la nueva publicación de Roberto Marengo (2021), que inicia sosteniendo lo siguiente:

> Así como en los inicios de la organización del sistema educativo nacional en el siglo pasado se establece que el órgano rector de la educación institucionalizada será el Consejo Nacional de Educación (CNE), en el período estudiado y hasta la actualidad (después de un largo proceso de decisiones políticas y de producciones normativas), esa función la ejerce el Consejo Federal de Educación (CFE) (p. 61).

Si bien al pie de página matiza esta afirmación, en relación con los diferentes contextos y con la complejidad de su formulación, la tesis exhibe una posición cara a esta indagación, recobrando, desde una perspectiva histórica, más diferencias que similitudes en sus funciones y alcances decisionales de ambos organismos a lo largo del tiempo.

Dice Marengo:

> [Desde que] Sarmiento concibe el primer organismo rector para la provincia de Buenos Aires en 1875 y lo plasma en la Ley 988 de 1875, expresa la necesidad de generar decisiones políticas acordadas en ambos colectivos, que no fueran privativas de un solo funcionario o gobernante (Marengo, 2021, p. 62).

Esta forma de gobierno que denomina "colegiado" luego fue "plasmado en la Ley 1420 en la creación del Consejo Nacional de Educación" (Marengo, 2021, p. 62).

En cuanto al cambio nominal, y basándose en su desarrollo de 1991, establece:

> Más recientemente, la función del CNE fue asumida progresivamente por el Consejo Federal de Educación (CFE), creado durante la presidencia de facto de Alejandro Lanusse, con el Decreto Ley n.º 1982, de 1972, que daba cuenta de las modificaciones formales de las políticas educativas, de c ara a otros dos organismos intervinientes: el Ministerio de Educación y el Poder Legislativo (Marengo, 2021, p. 63).

A partir de la lectura de la obra de flamante aparición, se realizó una entrevista a Roberto Marengo, autor del capítulo “El Consejo Federal de Educación: posibilidades y alcances del federalismo educativo (1991-2006)”.

De la entrevista, se extraen aquí dos respuestas centrales con respecto a la relevancia del presente estudio.

En cuanto al interrogante en torno a la construcción del problema con relación al CNE, expone:

> Se presenta como una propuesta que hace la parte de historia del equipo de APPEAL, entonces Adriana[6], la directora, escribe el primer tomo y nos invita al equipo[7] de investigación a participar de un segundo tomo que toma el mismo periodo, fijate que ahí es uno de los pocos casos donde aparecen dos tomos, el de ella y después el que participamos otros investigadores. […] nos distribuimos los temas en función de nuestros intereses, y a mí, en función de lo trabajado hasta ese momento y a partir de la lectura de ese primer tomo de Adriana, se me suscitó pensar que tenía que empezar por un trabajo que ubique al lector en la época, y le dé una narrativa, vamos a decir, institucional. Porque cada uno se interesaba por otros temas, como la educación de adultos, o la educación de los adolescentes, o temas muy específicos, pero a mí me interesaba ubicar a cada uno de los personajes de la historia, en qué lugar estaban, dentro de lo que era la vida institucional. Y, en alguna medida, en qué lugar de poder. Por decir un caso, Vergara, de qué época, qué era, de dónde salió… (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

Siguiendo a Carlos Norberto Vergara (1859-1929), y los interrogantes por la aceptación o la no aceptación, como una pregunta de caso, continúa:

> Profundizando por ejemplo sobre Vergara, me fui encontrando con otros, y, dentro de esta construcción que hace la propia Adriana de los democráticos radicalizados, de los liberales, de los conservadores, digo qué lugares o cargos ocuparon en el proceso de la institucionalización del gobierno de la educación, cómo fue evolucionando a lo largo de este período, o sea, no todos estuvieron en el mismo lugar consolidado, sino que todo esto se fue moviendo, como es razonable, en un período poco estudiado en esa época que va desde la presidencia de Roca hasta la presidencia de Irigoyen. Todo ese período estaba muy poco estudiado, salvo el texto de Botana y después en contraposición el texto de Rodolfo Puiggrós, no había muchos que se habían dedicado a pensar la organización del Partido Autonomista Nacional, como una, vamos a decir, como una configuración hegemónica. Y la verdad es que la educación fue solidaria con esa construcción hegemónica y había que darle un contenido

> preciso. ¿Cómo era el contenido de esa configuración hegemónica? Y ahí empezaron los descubrimientos para mí. En primer lugar, que lo que se llamaba el sistema educativo no fue una construcción exclusiva de Sarmiento, sino de la Generación del 80, y que la ley 1.420 era de la Generación del 80, y se apartaba en varios aspectos de Sarmiento. Empecé como a derribar algunos prejuicios míos. […]. Es más, en ese descubrimiento, comparar la ley de Sarmiento de la Provincia de Buenos Aires de 1875 con la 1.420 me permitió abrir hipótesis acerca de qué era lo sarmientino y qué era lo propiamente autonomista, o de la Generación del 80 (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

A continuación, surge la respuesta del segundo interrogante que planteaba la relevancia del estudio del CNE en tiempos de José María Ramos Mejía en la presidencia del organismo:

> Se produce el segundo gran momento que sucede a partir del 1900, con esa otra generación […] que es la generación de Lugones, que para mí fue también una sorpresa encontrarme ahí con Lugones, instalado en el CNE, y me llamó la atención porque Lugones e Ingenieros son de otra generación de intelectuales, […] y después la abrupta salida de ellos, que supongo enmarca otro tipo de conflicto, que no trabajé tanto, pero me quedó abierta esa hipótesis de qué pasó con ellos que los desplazaron como a José María Ramos Mejía, que no salió naturalmente de ese lugar, sino que fue desplazado, por un grupo más conservador, a mi entender, y visto en perspectiva, y con mucho conflicto interno… (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

De su recorrido explica que pudo hacer una periodización que es aceptada, pero que pondría en cuestión, por su correspondencia con las presidencias del CNE, según refiere. Habría que proponer otras desde otras perspectivas de los niveles de las políticas.

De la periodización, además de su aceptación, refiere:

> … no hay prácticamente alternativas a eso y la crítica más aguda que escuché sobre el enfoque historiográfico es una de Mariano Narodowsky, en la Universidad de Luján, donde él dice que los que hacemos Historia de la Educación en ese momento estamos muy centrados en aspectos oficiales y recabamos poca información de la vida cotidiana, social de lo que sucedía en las escuelas o la población (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

La afirmación de Marengo fortalece la definición del problema de

investigación, que establece una vacancia de conocimiento con relación al organismo y sus políticas. Considera además que hay una diferencia entre la historia institucional y aquella vinculada a los cuadernos, a la enseñanza de la lectura, las vivencias, etc.; entiende que "son decisiones acerca de cómo y qué es lo que uno enfoca, o ilumina dentro de su campo de investigación en una Historia que se presenta densa por la cantidad de testimonios que hay" (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

Una pista sumamente importante para esta investigación surge de un tramo de la entrevista, cuando refiere su caracterización de la fuente, donde Marengo explica el funcionamiento:

> Hay algo que *El Monitor* proveía, que era sorprendente, sorprendente por el grado de riqueza en términos de fuentes primarias que ponía a disposición y que son los informes de los inspectores y los detalles de la transcripción de las conferencias pedagógicas, que ahí el investigador puede recabar datos sobre cómo se daba clase en esa época o como se pretendía que se diera clase en esa época. Y algunas de esas conferencias, que eran las doctrinales, eran las que alimentaban las discusiones de ciertas decisiones que tenía que tomar el Consejo Nacional, entonces un inspector o algún director sobre el tema: "los horarios" –recuerdo uno–, y después se tomaban las decisiones sobre cuál tenía que ser el horario, y la conferencia doctrinal era la fuente. […]. Esa era la forma de armar la gobernabilidad del sistema y, sobre todo, de cómo se conjugaba la decisión que tomaban dentro de un ámbito colegiado, en un consejo, y que se apartaba de la propia dinámica de la política institucional del resto, cuestión que es para mí interesante porque la duración de los consejeros no se correspondía con los períodos políticos (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

De allí desprende la autonomía y la descentralización de las decisiones del CNE. Aporta además que según los debates que se realizaban en el equipo de investigación, Rafael Gagliano entendía que el puesto de consejero en alguna medida no era de los mejores considerados por el prestigio político, y está el ejemplo de Carlos Guido y Spano (1827-1918), como funcionario del organismo.

Por último, y haciendo un gran recorte de la valiosa experiencia de esta entrevista, se le consulta si conoce o entiende que haya algún trabajo que indague al CNE en este ciclo particular y sus políticas, en particular la educación patriótica:

> La verdad es que no conozco, incluso, es más, parte de lo que yo quería avanzar es eso. Después me fui para otro lado, ahora lo que a mí me preocupan son las normas, cómo se construye la normatividad, y cómo en las normas queda registrado el proyecto. Por una cuestión profesional, empecé a trabajar en la Cámara de Diputados, y ahora para mí el tema son las normas, así como en su momento era la estructura institucional. Con respecto al tema de la educación patriótica, no encontré trabajos publicados, porque me parece, me da la impresión que hay un tema como ríspido, en donde se cruza el tema de la inmigración, y nosotros investigadores atravesados por la discusión sobre el peronismo (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

Desde esta posición, entiende que hay muy poco del período yrigoyenista y su proyecto, y que "justamente la educación patriótica es la antesala, que después tiene su continuidad hasta después del Golpe del '30; y Lugones contribuye a la prefiguración de otro sujeto nacional como Ricardo Rojas y José Ingenieros" (entrevista a Roberto Marengo del 2 de septiembre de 2021).

Una posibilidad de indagación queda abierta en una hipótesis que formula el investigador en relación con una continuidad y concreción de un proyecto homogeneizador, en el peronismo, entendiendo que es el gran productor de homogeneidad y que capitaliza el programa del ciclo que se estudia.

Seguramente queda mucho por ahondar en las políticas que surgen de un complejo entramado de discusiones hasta la producción de las normas y su implementación en las sedes educativas, y de su concepción en el origen de la nación misma, y desde allí es posible advertir la existencia de claves para leer el compromiso de diferentes dirigentes, distintos programas, a lo largo de los años, con el gobierno de la educación.

Desde este escenario gubernamental y las intervenciones de un CFE, queda mucho por profundizar, en cuanto a las vías de recepción en las escuelas, sus diferentes actos resolutivos; en esta escena presente y desde ella, se retoma la vuelta a ese pasado donde la política implementada por el CNE sienta las bases de una educación patriótica que opera aún en las escuelas, comienza un camino rumbo a un tiempo y un lugar en los que su protagonismo le disputa al mismísimo Ministerio de Justica e Instrucción Pública el espacio de decisión del rumbo pedagógico escolar de la nación y los Estados provinciales, rebasando el límite de sus atribuciones primeras, pistas

que se despliegan en el capítulo séptimo y en el noveno.

De los avances en la inscripción del origen del organismo, su contexto histórico y los distintos ciclos que han caracterizado su tránsito como órgano de gobierno educacional, a lo largo del tiempo, se propone a continuación transitar las líneas de investigación que se presentan, sin orden de jerarquía, profundizando el eje de sus creaciones sucesivas.

3.2.1. El origen del CNE y sus diferentes ciclos

Si bien el objeto de estudio se define como el Programa de Educación Patriótica, como política pública educativa del CNE, es relevante conocer tanto al órgano de gobierno que las diseña y ejecuta, como su origen, para poder elucidar el poder y la legitimidad que les permite ponerlas en agenda e implementarlas, máxime si se entiende que existe un Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, por un lado, y que, por otro, la educación es potestad de las jurisdicciones provinciales. Nuevamente, la cita es esclarecedora:

> Art. 5° Cada provincia Confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria gratuita. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal garante el goce y ejercicio de sus instituciones (Congreso General Constituyente, 1853, s/p).

Del artículo 5.°, dos cuestiones que no deben ser pasadas por alto: primero, en los años posteriores a la caída de Rosas y en esa Confederación urquicista, Buenos Aires se encontraba separada y no había una nación argentina, pero esta Constitución, que fue luego de la guerra y de los acuerdos, la base de la Constitución Nacional, ya prefiguraba la gratuidad en su declaración; y segundo, pero no menos importante, las constituciones provinciales preexistían a la de 1853 en muchos de los Estados provinciales, en la década del 20 (Chiaramonte, 1997).

Así, se volvió imprescindible ver, en el nacimiento y derrotero del CNE, las disputas políticas que entramaron su creación, y la importancia de este para poder instaurar un Programa de Educación Patriótica, de indudable trascendencia hasta el presente.

Según las primeras evidencias de la tradición que investiga en forma panorámica al organismo, la creación del consejo se ubica en dos momentos del mismo ciclo histórico: uno, por un decreto de Roca, y otro, a partir de la sanción de la ley 1.420. Este doble origen iniciático es otra impronta de la complejidad del armado de un gobierno de la educación, que aún en la década del 80 estaba por construirse.

Destacando el poder normalizador del órgano de gobierno educativo, Roberto Marengo proporciona una descripción del proceso mediante el cual se consolidó el proyecto de instauración de "la escuela primaria estatal argentina" (Marengo, 1991, p. 71); tomando como fuente *El Monitorde la Educación Común* (en adelante, *El Monitor*). Explicita el objetivo de su recorrido:

> … describir el proceso por el cual se funda y consolida aquel proyecto, tomando como fuente para realizar el relato la voz oficial del gobierno del sistema educativo nacional emitida por el órgano dominante en la organización educativa de la época, el Consejo Nacional de Educación (Marengo, 1991, p. 71).

Lo central del trabajo de Roberto Marengo[8], además de la cronología y ardua enumeración de quienes formaron parte de la conducción del organismo, es la perspectiva gubernamental, como el lugar que se elige para indagar su objeto de estudio. Otro aspecto relevante es el establecimiento de etapas y momentos, con ciclos que se toman en principio como sistema de referencia para el establecimiento del propio objeto, que es el Programa de Educación Patriótica y para el caso, emanada por el gobierno del CNE.

La caracterización realizada por el autor propicia un marco para profundizar en la modalidad de gestión y la relevancia del funcionamiento del ciclo, teniendo en cuenta la estructuración y consolidación del "poder normalizador", que fuera parte de su objetivo de carácter declarativo, según se desprende de su lectura, la cronología va mucho más allá en sus valiosos aportes para el presente.

En cuanto a la definición categorial, Marengo explicita que la estructuración remite al "proceso de instauración de órganos, lo cual implica un momento de creación y otro momento de valoración, producto del cual se harán los ajustes que se consideren necesarios de

acuerdo a los criterios político–institucionales vigentes en cada momento" (p. 73), dejando así delimitada la modalidad de su abordaje.

Entiende el autor, a la vez, la consolidación "como el proceso en el cual se adecuan los órganos de acuerdo a los criterios político-institucionales vigentes, pero sin considerar su supresión o el cambio sustancial de sus funciones" (Marengo, 1991, p. 73).

Otro aspecto central que señala es que "los criterios que rigen los ajustes o la dirección que toman los distintos momentos son de tipo político-institucional y no necesariamente están articulados con las políticas dictadas por el Gobierno del Estado Nacional" (Marengo, 1991, p. 73). Esta afirmación puede ser matizada teniendo en cuenta la disputa por el gobierno educacional en el ámbito de la educación común, que, como se verá en la tercera parte, fue dominada en muchos de sus aspectos por el CNE.

Avanza sosteniendo que en algunos momentos las políticas del gobierno nacional y las políticas del CNE pueden resultar contradictorias, y de allí desprende "la hipótesis de la existencia de una autonomía relativa –más relativa que autónoma, según este desarrollo– del sistema educativo, respecto al sistema político vigente" (Marengo, 1991, p. 73). Así, explica parcialmente Marengo (1991):

> … el esfuerzo puesto durante todo este período por diferenciar hasta la obsesión a la práctica educativa de la práctica política, la cual permitía a los órganos de conducción y de control prescribir acciones o dictar normas que tuvieran un estricto fundamento educativo (p. 74).

Y de aquí una afirmación central de Marengo (1991):

> Este esfuerzo de discriminación que se refería a lo político en un primer plano pero que comprendía a todas las actividades sociales (prevención del delito, prevención de enfermedades, etc.) permite ir conformando un cuerpo de saberes específicos derivados de la práctica educativa concreta (p. 74).

La centralidad aludida se basa en las funciones de la educación que no han de perderse de vista. En el recorte que aquí se presenta, puede notarse que, en sintonía con la hipótesis y el desarrollo de Tedesco, el estudio realizado revela la preeminencia de la función

política, que, para este trabajo y en el ciclo que se indaga, es eminentemente patriótica, y subsume, además, las otras funciones dentro de sí; solamente para mencionar algunas de ellas, la función alfabetizadora, la económica, la religiosa, la social quedan subordinadas a la formación de una ciudadanía particular en esta política educativa denominada “Programa de Educación Patriótica”.

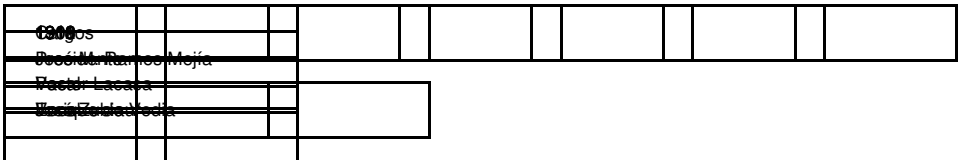
Volviendo al estudio del autor, es posible visualizar la inscripción de estos saberes en el pensamiento positivista y se expresa en “obras orgánicas” cuyas autorías se inscriben en la “Comisión de Didáctica del CNE: Félix Martín y Herrera, Joaquín V. González, José Zubiaur, José María Ramos Mejía, y las obras de José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Juan Patrascoiu y Víctor Mercante” (Marengo, 1991, p. 74). Como puede encontrarse en el desarrollo posterior para el presente estudio, los posicionamientos ideológicos en torno al positivismo no son unívocos, ni se pueden resumir en un solo significante de la ideología referida. Por ello el trabajo es tan rico para seguir ahondando.

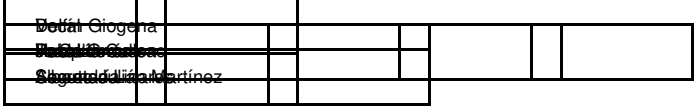
De las tres etapas que establece, de estructuración[9], expansión[10] y consolidación, es esta última la que corresponde al nudo de la investigación que aquí se emprende. Siguiendo la definición de Marengo (1991):

> Etapa de consolidación: abarca los años 1908-1916, emprendiendo las gestiones del Dr. José María Ramos Mejía y del Dr. Pedro M. Arata. Caracterizado por la gran expansión del sistema administrativo y de control de todas las prácticas del sistema, también veremos que es un período particularmente conflictivo. Se producen adecuaciones de los reglamentos en función de discriminar acciones específicas de cada órgano y se crean nuevas estructuras como las inspecciones de materias especiales y la modalidad de educación para niños débiles, no contempladas en la ley 1420 (p. 74).

En su desarrollo y en una exhaustiva investigación, Marengo aporta la composición de la gestión a través de un cuadro, que se transcribe a continuación.

Tabla n.º 1. Funcionarios del CNE durante la presidencia de J. María Ramos Mejía





Nota: Consejo Nacional de Educación (1900/1916), adaptación del cuadro publicado por Marengo, en 1991 (p. 162).

Sin dar mayores precisiones, Marengo ubica el 23 de enero de 1913 como cierre de ciclo del gobierno del CNE de Ramos Mejía, que, según refiere, finalizó con la renovación total del cuerpo dirigente, cuando asumió la presidencia interina Francisco P. Moreno. Caracteriza la gestión que se clausuraba observando que "claramente el sistema funciona como tal" (Marengo, 1991, p. 134); deja en esa afirmación la posibilidad de preguntarse en función de la superposición de acciones de ese funcionariado que el autor denomina "sistémico".

Marengo emplea como fuentes las publicaciones de estas actas en el órgano difusor, *El Monitor*. Profundizando en las actas de versión manuscrita, puede advertirse que la presidencia de Ramos Mejía finalizó antes, en principio con la presidencia interina del Dr. Pastor Lacasa, un vocal del organismo, según el acta de la sesión del 9 de enero de ese año (CNE, actas de sesiones de 1913, p. 42). El motivo de este cambio en la fecha de finalización del cargo queda registrada con el interinato de Lacasa; ya en esa segunda sesión, figuran en la nómina de ausentes con aviso tanto el médico como el reconocido Paul Groussac.

Así, en los avances del estudio de estos documentos poco citados y analizados, puede verse que el último rastro de Ramos Mejía como presidente del CNE se ubica en la primera sesión del 2 de enero de 1913, en la nota de apertura –página 1 del libro manuscrito–, pero que ni siquiera queda consignada hacia el cierre de esa sesión, al finalizar el acto y como clausura del acto administrativo, la firma del médico en la página 42 del manuscrito. Ya en el acta de la sesión siguiente, se encuentra ausente, según el registro editado.

Volviendo al trabajo de Marengo, y según su periodización, el ciclo comienza en 1884, por lo cual se omite la creación decretada por Roca. Entabla su trabajo vinculando al CNE con el proceso que inició a partir de la sanción de la ley 1.420, que promulgaba su creación y reglamentaba su ejercicio.

Sin dar precisiones al respecto, afirma: "Hay una personalidad

fuerte y autoritaria en el centro de la escena educativa, el Dr. José María Ramos Mejía, que es secundado por los otros miembros del CNE, especialmente por Delfín Gigena y Pastor Lacasa" (Marengo, 1991, p. 134). Esto se vincula además con la caracterización que hiciera del organismo, según su criterio dominante, y que se matiza con los resultados de la presente investigación, que ubica al presidente del CNE en el gobierno de la educación común, cuando se advierte e indaga el rastro en torno a quién gobierna ese ámbito educativo. La evidencia que se sigue en la tercera parte es el entramado de poder de un organismo que logra conducir las escuelas comunes, más allá de las atribuciones propias de su función, y consigue, además, instaurar una política educacional en pos de la construcción de una identidad nacional.

La caracterización autoritaria propuesta por Marengo puede ser revisada, no contrapuesta, para incorporar las respuestas a los interrogantes de cómo y de qué forma Ramos Mejía, en su trayectoria política, definió una diagnosis y dio respuesta al problema desde sus distintos lugares en el Estado. Aquí se ha podido constatar el empleo de referencia permanente a la ley 1.420 para fundamentar las acciones de gobierno.

Retomando la lectura del investigador, este explicita además:

> … hay un cuerpo de administradores que son fieles intérpretes de la tarea a la cual está llamada esta gestión: la consolidación del sistema mediante la institucionalización de todos los mecanismos que puedan trascender a las intenciones de las personas que circunstancialmente están a cargo de esa conducción. Esta gestión, vista como proceso, también presenta cuestiones contradictorias, desde los elogios que le brinda el Inspector Vergara hasta las designaciones de Ernesto Bavio o Juan José Millán en las Jefaturas de Inspección. Hombres fuertes comprometidos con pensamientos democráticos (Marengo, 1991, p. 134).

Aquí un par de señalamientos en torno a la descripción y valoración de Marengo de dos aspectos que se pretende distinguir para este desarrollo en cuanto a cuestiones contradictorias; es preciso subrayar que un organismo gubernamental –para dar respuesta a los problemas que se le presentan a resolver– interviene a través de un discurso y de acciones que parecieran contradecir u oponerse en principio a la misma ideología o pensamiento de aquellos que las

llevan a la práctica. Nuevamente, la lógica de la política en general, en la trama gubernamental, es dar respuesta a los problemas que ellos mismos construyen, desde su lugar en la conducción del Estado que corresponde a la función política que desempeña.

Y esto no sería en principio opuesto a las funciones sino fruto de los requerimientos que la lógica de la política impone. La otra cuestión tiene que ver con la contraposición del ejercicio del funcionariado, en pleno proceso de conformación de ese sistema, siguiendo dos ejemplos para iluminar su posición, otra arista para pensarlo es la disputa al interior del organismo para promover y legitimar sus lugares en el gobierno educacional. Si se recorren las trayectorias de los funcionarios nombrados anteriormente, pueden encontrarse a partir además de otros estudios, las luchas entre los inspectores[11] para instalar sus perspectivas de lectura. Las distintas publicaciones en *El Monitor* y las trayectorias vitales, están nutridas de ejemplos de modos diferentes y sistemas referenciales de lectura que evidencian sus posturas, en principio, disímiles, cuya diferencia tampoco es simple de explicar, por su complejidad, solamente para ilustrar, las jurisdicciones son diferentes, los recursos distintos y su lugar en el sistema de poder, entre otros más, un problema en principio, que muestra posturas diferentes.

Desde la perspectiva que se estudia, se sostiene que esta lógica y el gobierno de la educación requieren de acciones que deben ser interpretadas a la luz de la naturaleza de la acción gubernativa y que, por otra parte, no pierdan de vista la esencia de ese “deber ser” pedagógico descontextualizado y poco indagado, denominado heredero de la modernidad, sus contendidos, *etc.*

Volviendo a la periodización de Marengo, en este diálogo con su trabajo de indagación, el autor afirma que en 1910 se creó un nuevo “Cuerpo de Inspección para las escuelas llamado de ‘inspectores viajeros’, y que, por compartir una misma jurisdicción con los Inspectores Nacionales” (Marengo, 1991, p. 136), esta superposición no estaría librada de conflictos con las autoridades del lugar. Este aspecto indicado por Marengo es sustantivo para esta investigación.

Otro aporte relevante del autor para este recorrido se vincula a lo siguiente: “En 1911 las Escuelas Normales vuelven a estar bajo la jurisdicción del CNE. Es creada entonces la Secretaría de Escuelas Normales con atribuciones de Inspección y donde es designado

Ernesto Bavio" (Marengo, 1991, p. 136). Señala que hacia 1912 se extendió la administración en el área, como así también se amplió el Cuerpo Médico de Inspectores por distrito. Esta pista atada al nudo del estudio del Programa de Educación Patriótica y las funciones del CNE devela, por un lado, y fortalece, por otro, la potencia de la hipótesis, porque exhibe que las funciones y atribuciones del articulado de la ley 1.420 son rebasados ampliamente a nivel jurisdiccional y educativo. Este ejercicio de investigación exhibe la centralidad de las dimensiones de análisis complejas que se proponen, atendiendo a cuáles son los atributos del CNE, en sus diferentes creaciones, y cuáles los alcances decisionales que se observan en las actas de sesión y los informes de los inspectores, cuando de lo actuado se debe dar respuesta. La contrastación entre ambas fuentes es reveladora en este sentido.

Se suman, además, otros datos, como la creación, en el ámbito de la Inspección de Materias Especiales, del Programa de Música para las Escuelas Normales, cuestión que requiere la ampliación de los cuadros de inspectores visitantes para la supervisión *in locus*.

Otro aporte de la gestión que Marengo le atribuye a la conducción de este ciclo es la aprobación del Reglamento de Escuelas Nocturnas, y que se suprimiese la Inspección de Escuelas Militares, que quedaron "bajo las normas de Escuelas Nocturnas de Adultos con una inspección unificada" (Marengo, 1991, p. 137).

Hacia 1912, a través de la descripción del escenario político, Marengo distingue y ubica la primera huelga de maestros y maestras, que influirían directamente en las políticas del CNE; para citar algunas de ellas: "… ampliaciones de las estructuras administrativas y un nuevo reordenamiento normativo de ciertas modalidades del sistema. Se dictan nuevos reglamentos sobre el funcionamiento de las Escuelas para Niños débiles…" (Marengo, 1991, p. 139).

Agrega una nueva división distrital: "En su intento totalizador desde la Inspección de Escuelas Particulares se imparten orientaciones para la aplicación de programas" (Marengo, 1991, p. 139). También menciona el Estatuto para Escuelas Evangélicas, dado a conocer por William Morris[12]; es necesario mostrar que el vínculo entre el mencionado y Ramos Mejía abre interrogantes sobre el laicismo con que han sido debidamente tratados por investigaciones recientes.

Entre los planes de estudio y programas del Centenario, Marengo

señala que se instauró “un nuevo Reglamento General de Escuelas”. “Como una de las primeras precisiones”, este establecía que la enseñanza debía ser “eminentemente nacional” (p. 139). Esta función de la educación definida nacional será materializada como una función patriótica, según la hipótesis de trabajo que aquí se persigue, para la elucidación del nudo problemático transitado.

Según la propia investigación, la consolidación y expansión del sistema de educación, observada en el CNE, sigue las pistas de Marengo, en la incorporación de “la figura del Vicedirector y de Secretario de escuela”. Son evidentes, además, en los nombramientos que el organismo establece ante las solicitudes de inspectores según las necesidades advertidas en sus visitas a las escuelas

La evidencia de la creación y ampliación de cargos en planta, no profundizadas por el autor, son sustantivas porque permite adentrarse en el poder decisional y los recursos para sostener la expansión de un sistema educativo que ahora estaba en mejores condiciones para dar una respuesta distinta a la efectuada por Sarmiento en el “Plan Combinado”[13] de 1855, ya que era el Estado, a través del CNE, el que se ocuparía de estos recursos.

La perspectiva de Marengo, si bien es de panorama, es distinta de la presente según expresa en su recorrido:

> El año 1910 es significativo y así es tomado por la conducción educativa ya que se le da importancia al tratarse del Centenario de la Revolución de Mayo. La enseñanza nacional que es consagrada en la letra de los programas y planes de 1910 toma la forma de educación patriótica que se traducirá en innumerables artículos al respecto y en una modificación de muchas pautas de acción en las escuelas. Se empieza a celebrar toda la Semana de Mayo y una semana previa al 9 de julio, se instaura el izado de la bandera al inicio y final de la jornada escolar. Como punto culminante podemos señalar a la Procesión Patriótica realizada en mayo del Centenario, en la cual todas las escuelas de la Capital recorrieron los lugares históricos de la Ciudad. Releyendo las crónicas de aquellas jornadas se nos hace presente la idea esbozada por Echeverría en el Manual de Enseñanza Moral, donde propone fundar en la tradición de Mayo los sentimientos patrióticos que deben tener visos de verdadera religión, por la devoción con que se debe hacerlos presentes (Marengo, 1991, p. 141).

Definida por el autor como enseñanza patriótica, como se desprende de las fuentes y de su análisis, surge una disputa entre significaciones diferentes en torno a la construcción de la ciudadanía y

la modalidad que adoptara en la escuela; este desarrollo investigativo, siguiendo sus pistas intelectivas, puede exhibir una categoría distintiva para dar cuenta de una cuestión profunda. Estos rasgos de los definidos por el autor como programas se interpelan aquí desde un Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, y en este trabajo se constituyen como nodales para su estudio. Definirla solamente como enseñanza patriótica no expresa ese *ex ante* de definiciones que delimitan una particular enseñanza eminentemente patriótica, como aquí se indica. Vale decir, la enseñanza patriótica ya existe, la cuestión que resolver aquí es la reconstrucción particular del relato patriótico que se indaga en este trabajo. Para decirlo en pocas palabras, de qué contenidos se trata y a quiénes legitiman, por qué se instalan y permanecen en el tiempo.

Luego de esta referencia a la que denomina, según la tradición, "programa", recategorizado en esta tesis, expresa que fue Guillermo Navarro quien en 1909 presentó un Proyecto de Plan General de Educación Patriótica. El rastro de Navarro en los documentos estudiados es de un protagonismo anterior. Además, el Programa de Educación Patriótica que se diseñó y se llevó a la práctica tiene para esta investigación tres actores protagónicos, Ramos Mejía, Ramos y Pizzurno.

La prensa, según explica, criticó al CNE por su "excesivo fervor patriótico" (Marengo, 1991, p. 142). Y en respuesta a las detracciones de la prensa, se notificó a los inspectores "por las exageraciones de patriotismo" en que incurrían "los docentes en su trabajo cotidiano" (Marengo, 1991, p. 143). El inspector Bavio sería uno de los encargados de dejarlo instruido.

Otra evidencia importante que se profundiza más adelante en la descripción del dispositivo, y referida a los aportes de Ricardo Rojas, es la siguiente: "Por su aporte el CNE se encarga de designar una Comisión especial para determinar la verdadera música del Himno Nacional" (p. 143). Tomando esta afirmación, se ahonda en la tercera parte su estudio y se encuentran diferencias sustantivas con la centralidad de Rojas en este aspecto, cuando del ciclo del Centenario de la Revolución de Mayo se trate. De la investigación en fuentes, surgen otros referentes, como artistas plásticos y músicos a quienes el presidente del CNE Ramos Mejía consultó.

En su caracterización de los programas, emplea como fuente un

artículo de Martín Malharro llamado “Dibujo libre y educación patriótica”, de 1909, y, respecto de la didáctica, entiende que pueden verse como obras orgánicas las didácticas de Leopoldo Lugones y Juan Patrasciou. Es importante destacar que nuevas investigaciones han considerado que Malharro[14] perteneció a la gestión anterior de Ponciano Vivanco y que simplemente esta sería una publicación promovida por ella, ya que las diferencias del artista con Ramos Mejía promovieron la salida de su cargo al iniciar el mandato del médico.

Para esta investigación, la didáctica al servicio de la función patriótica se comprende en forma más patente como parte de las disputas por las recepciones y legitimaciones de los hombres de gobierno del CNE y su funcionariado, y centrando en la cuestión de los significantes de un patriotismo o nacionalismo que se pretendía establecer desde esa elite. Para explicitarlo, las discusiones por la instauración por la didáctica del Programa de Educación Patriótica se ubican entre Lugones y Rojas, donde las concepciones que definen el patriotismo del primero y el nacionalismo del segundo seguirán posicionamientos ideológicos distintivos, con sus respectivas implicancias educativas, cuestión por desandar en el tercer apartado.

En relación con los exponentes del ciclo, luego de identificar algunos contenidos globales, Marengo señala que “aportan sus opiniones intelectuales como Carlos Octavio Bunge y Enrique De Vedia, sobre temas relacionados a la educación patriótica” (Marengo, 1991, p. 144).

La afirmación anterior puede matizarse postulando la hipótesis de que, ya sea en la escritura de publicaciones o en otros cargos, estos son funcionarios del Estado; el término “intelectuales” es en principio problemático y deja por fuera la arista gubernamental del ejercicio político de ese funcionariado y los cargos de conducción del CNE.

Siguiendo la producción de escritos, afirma: “Los textos que circulan y que son reconocidos por el CNE expresan un poco la preocupación por la intelectualidad de la época por el futuro sistema político en general y de la educación en particular” (Marengo, 1991, p. 144). Recupera en su investigación los artículos en torno al higienismo para mostrar su relevancia.

Aporta además: “Se siguen fundando Sociedades populares de Educación que logran organizar su primer congreso nacional en mayo de 1909” (Marengo, 1991, p. 145). A este asistieron, entre otros, “la

Asociación Pro Maestros iniciada por el Presidente del CNE Ramos Mejía" (Marengo, 1991, pp. 144-145). Una explicación distinta de las poco indagadas Sociedades Populares fue propuesta por los trabajos de Alejandro Herrero (2019), que, en sus últimas exploraciones, da cuenta de una línea de estudio que problematiza los aspectos ideológicos de tales asociaciones y una discusión en relación con quienes las promovían y sus motivaciones.

Así, las fuentes muestran algo que no aparece en el trabajo de Marengo, y es que esa asociación fue fundada por alguien que gobernaba la educación y se ocupaba además de organizar, como estas, diversas instituciones civiles que lideraba. Esto puede afirmarse a partir del recorrido de tesis anteriores, no solamente en el ámbito educativo, sino también en el de la medicina. En la tercera parte, se explica esta afirmación con el seguimiento de la vida de Zeballos en cuanto a la modalidad de la participación política del círculo dirigente. Lo anterior contribuye a una perspectiva que permite ver cómo Ramos Mejía y muchos otros integrantes de esta dirigencia ocuparon lugares de liderazgo tanto en el Estado como en instituciones civiles que ellos mismos propiciaban y dirigían.

Otras agrupaciones docentes se constituirían a modo de Ligas, que participarían en la política del ciclo siempre dirigidas de algún modo por los funcionarios destacados de su tiempo. Esta lógica define otro aspecto poco estudiado que es la intervención política de estos funcionarios, además de su inscripción estatal, en la creación de asociaciones civiles.

Antes de finalizar este apartado, y para dejar en claro esta dimensión, es preciso subrayar aquí que, para el presente desarrollo, la iniciativa de Ramos Mejía en la fundación de esta asociación de maestros revela otro aspecto más, y es que los dirigentes no dejaban nada librado al azar, y que, por lo menos, no claudicaban en el intento de conducirlo todo; aquí el aspecto dominante y autoritario de los señalamientos de la tradición de lectura puede observarse como una forma específica de reproducir el sistema de gobierno y no perder ese espacio de poder. Lo anterior, como se verá, no es una apología de su forma de gobierno, sino la comprensión del proceso de naturalización de los contendidos del Programa de Educación Patriótica, que conformaron la argentinidad de esa forma patriótica que aún pregonamos.

En cuanto a la información, sostiene el investigador que las actas de sesiones entre mayo de 1908 y enero de 1912 dejaron de publicarse; esta cuestión queda sorteada en este trabajo, por seguirse las actas en manuscrito, que permiten afirmar la permanencia de las sesiones en tiempos de los festejos del Centenario; la sesión oficial de *El Monitor* no es el único soporte en el que puede reflejarse la política implementada por el CNE.

El trabajo de Marengo, como se dice al inicio, es sustantivo para ahondar en el Programa de Educación Patriótica y sacar a la superficie aquellos aspectos que la tornaron "exitosa", según diferentes investigadores, por su efecto.

Las respuestas a los interrogantes sobre la función y el rol del CNE en el Centenario proponen ahora poner el foco en una de sus políticas específicas, el denominado "Programa de Educación Patriótica", y, siguiendo las tradiciones de investigación, propiciar un corpus de un estado de la cuestión complejo y diverso para su estudio.

3.3. Las políticas educativas del CNE

Como se ha indicado en la introducción, este trabajo pretende, entre otros objetivos, constituirse en un aporte para el estudio de las políticas educativas desde una perspectiva historiográfica educacional. Avances de esta investigación puestos a discusión en artículos, jornadas y congresos cuyas temáticas giraban en torno a esta particular política educativa de principios de siglo XX revelaron algunas de las acciones del CNE para la promoción de los festejos del Centenario, hacia 1910, y, a la vez, favorecieron la definición del modo en que pueden ser interpeladas las políticas en contexto histórico, empleando categorías que se construyen para analizar las políticas educativas en la actualidad. El tratamiento de la perspectiva histórica, desandado en el segundo capítulo, pone focos de alerta con relación al riesgo de construir categorías reduccionistas y anacrónicas; por ello, en el dispositivo metodológico, se emplean recursos para realizar abordajes que no resignen la posibilidad de resignificar definiciones valiosas para este escrito y así poder utilizarlas en el estudio de objetos educacionales, según su entramado temporal, histórico.

En ese sentido, se reconocen los aportes del trabajo que emplea

herramientas metodológicas devenidas de la investigación de las políticas educativas para el estudio de las transformaciones educacionales de los orígenes de la instrucción pública, y así contribuir a la comprensión de los procesos efectivos de cambio que se sostienen a través de los ciclos.

Tanto el planeamiento como la gestión de las políticas educativas han sido analizados con el propósito de afrontar las crisis educacionales de los últimos años en América Latina y en particular en Argentina. Los incipientes estudios surgen como una periodización del Estado planificador, que se afianzó hacia la segunda mitad de la década del 40 y los primeros años de la década del 50. Así, los esquemas interpretativos han ido superando la delimitación de dimensiones estáticas en la comprensión de la noción de "planeamiento".

Aguerrondo y Lamarra (1978) delinean en el estudio de las políticas educativas tres atributos del gobierno que a su vez permiten dimensionar en forma tripartita su análisis; ellos son el ámbito político, el administrativo y su rasgo planificado. Esta obra avanza hacia una ampliación y profundización del sistema referencial, tanto en sus núcleos conceptuales como relacionales, de lo que se toman estos principios primeros, como las formas validadas en el campo de la investigación, y se constituyen en insumo para la formulación del propio diseño investigativo.

En la caracterización y el análisis de la evolución de los sistemas educativos en América Latina, y siguiendo a Lamarra (2011), se puede establecer que las políticas educativas han estado en el centro del debate, aunque,

> … a pesar de todas las decisiones, acciones y esfuerzos nacionales, la educación en América Latina muestra fuertes desigualdades en cuanto a la atención de los diversos grupos de población, en la calidad de la educación que se ofrece, en los niveles de formación de sus docentes, en la incorporación de los contenidos provenientes de la "Sociedad del Conocimiento", en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, *etc.* (p. 17).

Otros investigadores remarcan la "necesidad de una perspectiva histórica que permitiera reconstruir los procesos de surgimiento, desarrollo y resolución de cuestiones sociales, dentro de los cuales las

políticas públicas cobran sentido" (Oszlak, 1990, p. 1).

Entonces, para poder desentrañar del contexto de la crisis actual los obstáculos que ponen en el centro del debate la imposibilidad de transformar una educación para el futuro, es preciso revisar en el origen aquellos programas como políticas educativas que superaron los embates del tiempo, entre lo instituido y lo instituyente, para conocer las claves de su trascendencia; cuestión que no implica replicar políticas extemporáneas, sino recorrerlas para comprenderlas y trazar las nuevas coordenadas de una transformación educacional, con contenidos y modos distintos, pero tan potente y eficaz, como su alcance y perdurabilidad, como la de otro tiempo.

Para delinear el enfoque metodológico del estudio de las políticas educativas, es necesario detenerse en las cuestiones teóricas de las disciplinas que lo abordan. Asimismo, es importante reconocer que es propia de la investigación histórica la exploración de fuentes documentales para el análisis de los discursos que los entraman; lo es también en la Historia de la Educación, donde se emplean las herramientas historiográficas, aunque sin reparar en las complejidades y particularidades propias del campo y de los objetos propios de la educación.

Lamarra (2012) propone para el análisis del planeamiento un marco teórico-conceptual, agregando una dimensión más al proceso estratégico de gobierno, y ello permite identificar, en el origen del sistema educativo argentino, la perspectiva del gobierno a la luz de categorías que operan evitando el estudio fragmentado por etapas; estableciendo la interrelación entre "el planeamiento, la política, la evaluación y el seguimiento como dimensiones del proceso estratégico de gobierno" (Lamarra, 2006, p. 58), todo ello sin perder de vista los aspectos distintivos de cada una.

Para el autor, la planificación es un componente del proceso complejo del gobierno educativo, estableciendo así la matriz que enmarca las dimensiones para su abordaje. Esta forma de mirar las políticas, retroalimentando unas dimensiones con las otras interrelacionadas, evita las situaciones de aislamiento de cada variable, teniendo en cuenta que cada una de ellas posee lógicas diferentes.

Se propone entonces tomar este esquema referencial y reconfigurarlo a través de los aspectos nodales que se consideran para

el presente estudio, para leer –en el origen de la instrucción pública, hacia su consolidación en el novecientos– los programas educacionales del Centenario como antecedentes de las políticas educativas vigentes, teniendo presentes los riesgos de construir modelos categoriales del presente para introducirlos en contextos temporoespaciales distintos. Tomando este desafío se recuperan sus dimensiones a fin de diseñar las propias en el apartado metodológico, en el capítulo quinto.

Además, "la descripción del contexto político, económico, social, cultural y educativo" (Lamarra, 2002) favorece, en la exploración de la instrucción pública, particularmente en su dimensión de educación común, la posibilidad de establecer en principio dos etapas de conformación al interior de su periodización, que para este estudio serán la de las presidencias nacionales (1862-1880) y la del orden conservador (1880-1916).

La replicabilidad, en cuanto al potencial modélico de las políticas educativas, de sus marcos teóricos conceptuales configura una matriz plausible de ser redefinida, categorial y rizomáticamente, para propiciar el estudio de una política pública educativa, de principios del siglo XX, para profundizar su función patriótica instaurada, vía educativa, desde el CNE, con el objetivo de edificar desde el gobierno la escuela del Centenario (1909), denominación que se desprende de uno de los documentos que se publicaron para tales fines.

Aquí nuevamente cabe subrayar la relevancia de estudiar las políticas públicas en la primera década del siglo XX, que se explican a través de las tesis planteadas por muy diversos estudiosos que las caracterizaron en sus distintivos abordajes como un consolidado proyecto que llevó a cabo una transformación que satisfacía, en principio, los objetivos de alfabetización y construcción de la identidad nacional de sus promotores. Esta afirmación en la presente investigación subsume a la primera bajo la preeminencia de la segunda cuestión, que no es otra que formar a la argentinidad desde un proceso legitimador que se ha naturalizado.

Regresando una vez más a la tesis de Tedesco, en cuanto a la función eminentemente política de la educación, afirmación a la que se regresa una y otra vez por su potencia esclarecedora, se desprende de ella el ámbito filosófico de construcción de otredad, para interpelar problemas del presente, y ahora, en este apartado, subrayando las dimensiones que permiten seguir las políticas educacionales del

sistema educativo en su origen y consolidación, tanto en su vigencia a través de las leyes sedimentadas, o aun en los intentos de transformación de este siglo –tal como vislumbrara– la relevancia de su política. Política que es preciso desandar según los diferentes soportes en que se expresa y difunde, y que se constituye como pista investigativa, por un lado, e indicador de su importancia, por otro, en relación con la vigencia de su necesaria elucidación.

Se recuerda además que Escudé (1990) define la política del Centenario como un proyecto exitoso y extremista de contenido patriótico, que atribuye y personaliza en la figura del presidente del CNE, Ramos Mejía; para el caso, lo responsabiliza por la desviación patriotera, de lo que entendía era la educación liberal, que encuentra en la ley 1.420.

Del inicio de este proceso, se trae además que, entre otros enfoques que indagan la educación comparada, Ruiz (2016) y Scioscioli (2015) sostienen que la única transformación efectiva, en términos educacionales, es la que se efectuó hacia fines del siglo XIX y principios del XX; por ello, es oportuno investigar en las fuentes las construcciones discursivas en, desde y para el Estado.

Redefinido así el sistema categorial, tomando ahora como insumo a las políticas educativas, se recuperan las diferentes fuentes publicadas por el CNE durante la presidencia del médico, junto a algunas que provienen de la cartera ministerial.

Ahora, el lugar de legitimidad constituido desde el reconocimiento de *Las neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*, de 1878, donde se ocupa de los rasgos de la dirigencia y donde, hacia 1899, define a quien gobierna y a la multitud gobernada, Ramos Mejía disputa en una escena finisecular donde se instala, en el ámbito del diagnóstico del problema del inmigrante y el temor de la elite dirigente a la pérdida del gobierno propio, conforme a la lectura de las masas, como prisma del nuevo relato histórico que el médico formula como un exponente más del gobierno.

Se rescata aquí, además, la cuestión problemática por desandar en el presente desarrollo, de que, en los primeros años del siglo XX, este médico argentino, un exponente del espacio de salud, impulsó los contenidos del Programa de Educación Patriótica desde la presidencia del CNE en Argentina, entre 1908 y 1913 –ahora ya podemos reducir el tiempo al 1912, desde su actuación concreta–. Esta primera entrada

al ámbito de investigación proveyó de un número sustantivo de interrogantes para el presente trabajo.

Así, las dimensiones contextuales (Lamarra, 2002) favorecen los progresos en la indagación en torno a las inscripciones del proyecto del Centenario, sin perder de vista que la nomenclatura no es propia de la época, y esta es una arista para revisar en el estudio de las múltiples fuentes que comportan el plexo investigativo. Las formulaciones metodológicas se definen y especifican en el segundo apartado del libro.

Desde esta clave contextual, el diseño y la implementación del programa del Centenario se desarrolló en los primeros años del siglo XX, un ciclo donde se hace evidente la lógica de la política, lógica que puede resumirse en la siguiente afirmación: la respuesta gubernamental a un problema trae aparejados nuevos problemas, y, en algunas ocasiones, problemas[15] con efecto multiplicador.

La propuesta del gobierno en lo educativo y al interior de la dirigencia generó un profundo debate con relación a cuál sería la función de la educación. Un antecedente se encuentra en el roquismo, donde se propuso el proyecto Magnasco –conocido por el nombre del ministro de Instrucción Pública, y recepcionado por Saavedra Lamas–, en el ocaso del ciclo conservador, que vinculaba la educación con el mundo del trabajo (Muzzopappa, 2015, p. 91). Si bien los intereses de esos programas estaban centrados en la función económica de la educación –como ya lo señala Tedesco (2003)–, tenían como objeto desviar del acceso a la universidad a los sectores medios en ascenso, en ese orden conservador de los últimos años de la hegemonía del conservadurismo que se puso en agenda la disputa por la función de la educación.

El Centenario de la Revolución en Argentina se constituyó en una escena clave, donde desde el gobierno de la educación se diseñaron, debatieron, y ejecutaron planes de transformación en la educación cuyas improntas fundacionales pueden advertirse en la actualidad, por lo cual se vuelve a subrayar la relevancia de su estudio.

En pleno tiempo de las conmemoraciones de los centenarios de revoluciones americanas, el Centenario de Argentina encontraría a la joven nación con un desarrollo de su economía como proveedor de materias primas a través del modelo agroexportador, en el marco de la distribución internacional del trabajo. Sin olvidar a ese movimiento

reformista que desde el novecientos cristaliza en los debates parlamentarios y en la sanción de leyes que norman el sufragio, la residencia, la organización militar, *etc.* Este es, en sucinto, el contexto de la política educativa.

Siguiendo el párrafo anterior, aquí entran dos perspectivas totalmente diferentes para comprender la posibilidad de transformación de la educación en torno a su función. Se recuerda que Tedesco sostiene que la expansión del sistema educativo y su orientación no se realizó en función de exigencias económicas (Tedesco, 2003, p. 83), sino en virtud de formar ciudadanos y funcionarios para la burocracia del Estado. Por su parte, Cirigliano[16] afirma que existe una correspondencia activa entre educación y sistema productivo, y que la educación cumple una función económica según los requerimientos del modelo agroexportador de su ciclo. Parafraseando al autor, la formación que proveía la escuela sería suficiente para la demanda de una economía basada en la producción primaria. Según las investigaciones de ambos, alumnos y alumnas en su mayoría ingresaban a las escuelas hasta acceder a la lectoescritura, y luego formaban parte del alto indicador de abandono, y muchas veces volvían al indicador de analfabetismo, por olvido, por citar un motivo.

Respecto del contexto cultural, y siguiendo los analizadores propuestos por las políticas educativas, puede señalarse brevemente que la dirigencia de la nación argentina se identifica con Europa. Esto se evidencia, para poner un ejemplo, en la participación de las monarquías en los festejos del Centenario, dando la espalda a América: esta concepción materializada en las celebraciones muestra además una construcción de otredad europeizada, instalada por el CNE en este tiempo, una escena que permite advertir que esta función patriótica fue concebida en un contexto que favoreció la homogeneización gracias a la hegemonía de ese círculo dirigente. Pero este es un camino que desandar.

Por último, en cuanto al contexto educativo y su marco jurídico, la ley 1.420, sancionada en 1884 con sus resoluciones complementarias, y la Ley Láinez de 1905 privilegiaron un formato piramidal, cuya base era la escuela primaria, esa educación común, así denominada en su tiempo por sus gobernantes.

El estudio de la política educativa del Centenario se ubica ahora

en el centro de los objetivos propuestos como motor de exploración y en la búsqueda de respuestas en torno al éxito de la existencia de diversas huellas en el presente, esta será la pista de exploración en la construcción de un problema que pone en el foco nodal su objeto. Entonces, desde su empleo, se valida aquí la utilización de herramientas metodológicas devenidas de la investigación de estas políticas para el estudio de las transformaciones educacionales de los orígenes de la instrucción pública, en un espacio particular, la educación común, y así contribuir a la comprensión de los procesos efectivos de cambio que se sostienen a través del tiempo. Desde este posicionamiento se desplegará en el trayecto metodológico y en su aplicación el potencial aquí advertido.

Volviendo a su concepción, es necesario definir que tanto el planeamiento como la gestión de la política educativa han sido indagados con el propósito de afrontar las crisis educacionales de los últimos años en América Latina y en particular en Argentina. Los incipientes estudios surgen como una periodización del Estado planificador que se afianza desde 1940 hacia los primeros años de la década del 50. Así, los esquemas interpretativos han ido superando la delimitación de dimensiones estáticas en la comprensión del planeamiento, desde una interrelación de tres componentes de gobierno, político, administrativo y planificador, expuestos por Aguerrondo y Lamarra (1978), hacia una ampliación y profundización del sistema referencial, tanto en su marco conceptual, como en su marco relacional.

Es así que, para poder desentrañar del contexto de la crisis actual los obstáculos que ponen en el centro del debate la imposibilidad de transformar una educación para el futuro, es preciso revisar en el origen aquellos programas como políticas públicas que lograron instaurar discursivamente y naturalizar un proceso de homogeneización que superó los embates del tiempo y atravesó los diferentes cambios ideológicos, políticos, etc., entre lo instituido y lo instituyente.

En la reconstrucción del pasado, es propia de la investigación histórica la exploración de fuentes documentales para el análisis de los discursos que las entraman; lo es entonces, por extensión, de la Historia de la Educación, donde se emplean las herramientas de la disciplina, aunque sin reparar en las complejidades y particularidades

intrínsecas del ámbito propiamente educativo. Por ello, el estudio de las últimas décadas de las políticas públicas crea condiciones de posibilidad para examinar los sistemas educativos en el origen desde una perspectiva superadora que favorezca la comprensión del pasado en relación con las necesidades del presente y futuro educativo.

Por otra parte, surge el problema de consolidar un enfoque desde la perspectiva del gobierno de la educación, poniendo en el centro de los debates que se instalan los espacios de toma de decisión y ejecución de las políticas.

Entonces, y ahora uniendo las políticas públicas, estudiar las políticas educativas en la primera década del siglo XX se comprende, además de lo anterior, a través de un consolidado proyecto que –para el presente desarrollo–, desde la perspectiva del gobierno, pondrá énfasis en la alfabetización, siguiendo la lógica de Sarmiento en su tan replicada afirmación: "Un pueblo ignorante siempre votará a un Rosas".

Tomando ahora la cuestión del poder necesario para poner una política en agenda, es menester precisar la significación de ese poder atendiendo a la capacidad y habilidad en la consecución de un objetivo y las condiciones para que se puedan concretar; desde la perspectiva gubernamental, la política educativa posee por su constitución e inherente a ella un atributo derivado de su procedencia.

En consonancia, en la tesis de Tedesco formulada en la década del 70 acerca del sistema educativo en su origen y las políticas diseñadas hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la función eminentemente política de la educación puede dimensionarse en correspondencia con un camino de profundización que dé continuidad a sus tesis, pero que se estudie desde estas categorías, atendiendo a ese plexo de leyes que ordenaron las políticas disímiles, en forma de sistema a los niveles de diversos momentos de fundación y con funciones propias, en principio complejas, tomando el guante de su propuesta.

Decir instrucción pública y educación común requiere de una distinción necesaria y sustantiva para atender lugares de poder al interior de un Estado, y la disputa, además, por la legitimación de esos espacios, desde el círculo dirigente. Como una aclaración para dar continuidad a este apartado, para esta investigación la instrucción pública corresponde al ámbito ministerial de la educación que

comprende el poder para la toma de decisiones en la educación de la nación, y la educación común remite al poder de gobierno sobre las escuelas de primeras letras, o también conocida, por su clasificación por nivel, como primaria, que alcanza a todas las escuelas de la nación, pero que en Argentina incumbe a las provincias.

Esas escuelas de primeras letras, junto a los colegios preparatorios o nacionales, de Mitre, las escuelas normales y la universidad, como cúspide de un armado final, cristalizaron en este ciclo y cumplieron con una función política; es un hallazgo del recordado Tedesco, que forma parte de la tradición de lectura de las diversas investigaciones y de la propia trayectoria de formación. Otro aspecto de esa función es dimensionarlo en términos de un Programa de Educación Patriótica, indagado, según los elementos constitutivos de una política educativa, como el consolidado patriótico que opera aún en el presente.

También la tesis valiosa de Escudé (1990), que aborda, como se mencionó, el éxito del proyecto extremista de educación patriótica, al que le atribuye autoría y ejecución a Ramos Mejía, y que, según su lectura, "garantizó el fracaso nacional" (Escudé, 1990, p. 30), abre una pista intelectiva porque advierte la centralidad del gobierno de la educación en la ejecución de un programa exitoso, trascendente, y es posible rastrear las coordenadas de triunfo en la coyuntura actual.

Ese proyecto que señala Escudé, ahora desde la concepción de política pública, es para la presente investigación una política pública educativa, que exhibe con ejemplos que aún hoy replican en apelaciones a la argentinidad de sectores o movimientos diversos, plausibles de ser estudiados como un nudo problemático de un órgano de gobierno que posee el poder para llevar a la práctica sus políticas, otrora programas, para la obtención de sus metas.

La política pública educativa posee además un aspecto legal, ya que llevar al ámbito de la discusión una cuestión y su resolución implica, como se subraya en párrafos arriba, poder en ambos sentidos. Se sigue de esto que un modo de entender el gobierno es desde sus instrumentos para gobernar, que son las leyes. Una vez construido el problema, aquí desde la perspectiva gubernamental, surge entonces otra dimensión de estudio de las políticas educativas, a través de fuentes particulares que son la normativa y la configuración del derecho en cuanto a esto refiere. Esos enfoques legales que implican y vinculan a los procesos de legitimación gubernamental en las arenas

de lucha del Estado se sirven de otras entradas al ámbito de la educación, en este caso toman modelos del presente para estudiar el pasado y siguen, además, la perspectiva educacional desde el derecho (Scioscioli, 2015), que se tiene como referencia atendiendo a la potencia transformadora del acceso a la educación, a través de la obligatoriedad educativa. Una obligatoriedad que se torna declarativa, si se siguen los estudios de Tedesco (2003), quien en forma permanente exhibe los valores alarmantes de analfabetismo y deserción escolar.

Recordemos una vez más, y entramando el espacio de investigación, desde esta tradición de lectura que se continúa, Ruiz y Scioscioli sostienen y demuestran que la única transformación efectiva, en términos educacionales, es la que se efectuó hacia fines del siglo XIX Y principios del siglo XX, por lo cual es oportuno investigar en las fuentes las construcciones discursivas instauradas desde, en y para el Estado, desde sus políticas y desde quienes las propician.

Estas nuevas dimensiones de análisis que aporta el estudio de las políticas educativas complejizan la lectura y fortalecen la investigación, llevando la matriz categorial de esta tradición de lectura al origen, y se despliegan como se puede apreciar en el segundo apartado de este recorrido, según pudo captar un enfoque rizomático nodal que lo indaga de manera multidimensional y no jerárquica.

Entonces, recobrando el objetivo presentado en la introducción de este trabajo, las fuentes que se requieren para abordar tal complejidad no pueden ser de una sola especie o género. Así, se recuperan documentos de diferente índole, como un escrito publicado en 1909 por el CNE, la Escuela Argentina en el Centenario, que, como se verá, es el ápice de algo más grande y complejo que se ha podido profundizar, repleto de hallazgos y reconfiguraciones de estudio. El citado reúne los proyectos del presidente del CNE el Dr. José María Ramos Mejía, que, en ediciones posteriores, sostenidas por el organismo y la cartera de educación, fueron replicados, además, en sus informes y memorias de gobierno, como parte sustantiva de la política pública educativa que se diseñaba e implementaba.

Haciendo foco en el origen de la política y la promoción, la pregunta se abre en relación con quién gobernaba la educación desde

el CNE, un médico, que, entre otras obras, publicó con amplia recepción en los cuadros dirigentes de este ciclo conservador el ensayo *Las multitudes argentinas*, y que, como se dijo, instaló el diagnóstico al que esta política pública educativa respondía y delimitó el problema del inmigrante desde un novedoso relato mítico fundacional, donde expresaba el ya establecido temor de la elite dirigente de perder del gobierno propio.

En la construcción del nudo problemático que investigar, para sumar algunas reflexiones en torno a la temática, se requieren desarrollos que hayan abordado, de un modo u otro, la significación de la política pública educativa. Según Laura Roveli (2018), la definición de "política pública" puede enunciarse en dos sentidos, tomando la clasificación de Fontaine (2015). El primero de ellos remite a

> … todo lo que produce el Estado a través de las Constituciones nacionales, las leyes y/o los programas concretos de gobierno y resulta su uso más común por parte de políticos y gestores. En un nivel macro-teórico de análisis, ante ciertos derechos y/o necesidades, una política pública particular expresaría una respuesta a demandas implícitas o explícitas (Roveli, 2018, p. 40).

De esta primera perspectiva, Roveli establece que, en general, se tiende a mirar las variables de modo compartimentado, lo que aglutina sería la cuestión o la problemática propias de un Estado; en tal caso, "se estudia a la política no en términos de un problema en sí mismo sino en tanto respuesta a estas cuestiones socialmente problematizadas" (Roveli, 2018, p. 40), y así las políticas en sí mismas se ubican en un segundo plano de relevancia, por lo que se pierde la posibilidad de desentrañar sus rasgos más constitutivos.

Un segundo enfoque –según caracteriza la autora– propone el estudio "anclado en un nivel intermedio de teorización, las políticas públicas pueden ser analizadas desde un plano de mayor complejidad, en tanto variables dependientes" (Roveli, 2018, p. 40). En el sentido de la clasificación de Fontaine (2015), aquí se abre el otro significado, según expresa la autora:

> … se reconoce la existencia de aspectos intrínsecos a las políticas, que se expresan a un determinado ritmo, a través de ciertos instrumentos y donde

> intervienen diversidad de actores, intereses y racionalidades en juego. Se encuentran, además, situadas en un tiempo histórico específico y dialogan con otras políticas sectoriales. De acuerdo a Fontaine (2015), "una política es el producto de un sistema institucional existente, de un equilibrio entre los actores sociales, económicos y políticos, de las políticas anteriores y de la capacidad financiera del Estado (Roveli, 2018, p. 40).

Es pertinente la definición en extenso de este segundo sentido, porque, a partir de él, pueden formularse las concepciones propias de la presente investigación. Aquí la modelización de una política pública tiende a delinear una conceptualización que contemple en rigor su sentido primero, el de ser respuesta a un problema de gobierno, y, como tal, es un instrumento legal que requiere de mecanismos propios, tanto gubernamentales como educativos, para su materialización.

Por otra parte, y atendiendo a la identificación de un segundo sentido, es posible pensar en el estudio de una política en perspectiva histórica, lo que requiere de una operacionalización distinta y más compleja.

Siguiendo esta modalidad historiográfica, surge la necesidad de conocer los sentidos del diccionario de la época y, en ese entramado nocional que constituyen, indagar la dimensión discursiva en su tiempo, reconociendo del universo de significaciones aquellas que surgen de la escena gubernamental, para nombrar lo que en este presente se define como política pública. Se adelanta aquí que además es ineludible revisar la disputa por instaurar ese diccionario.

Entonces, si los conceptos son diferentes, ese nudo demanda una revisión histórica para no hacer decir a los documentos lo que no expresan, siguiendo interpretaciones espurias de los propios y actuales sistemas referenciales, sino comprenderlos en su significación contextual.

La definición del Programa de Educación Patriótica implica primero el reconocimiento del uso en su contexto de producción, lo que es relevado de las fuentes indagadas; sería un error denominarlo por sustitución o sinonimia como política pública educativa. Para lograr su significación por analogía, se necesita, en principio, un esfuerzo por conocer las nociones de su tiempo, para definir en torno al problema que resuelve sus caracteres esenciales y así conocer en

diferentes dimensiones el objeto de estudio, que, de otra manera, se escaparía de la posibilidad de ser estudiado desde los analizadores que la política pública concede.

Es decir, evitando la resignación en uno y otro sentido, pueden leerse las respuestas desde el gobierno que se vinculan además con la dinámica y forma de la política diseñada e implementada a través del poder de un organismo particular de gobierno. Entonces, y en diálogo con la segunda parte, un enfoque del tipo rizomático puede articular la entrada a los documentos desde aspectos bien distintos, constitutivos del mismo objeto, sin grandes inconvenientes.

Volviendo a Roveli y sus definiciones, la autora propone, en función de los ciclos y las dimensiones para el análisis de las políticas educativas, aspectos que son convenientes en la reformulación de los que aquí se problematizan, cuando la política además es histórica, surge la inquietante posibilidad de reconstruir las dimensiones y los instrumentos, las categorías, indicando los riesgos de no enfrentar la complejidad. Expone con claridad la autora:

> Al seleccionar un tema de política educativa como objeto de estudio conviene delimitar, con fines heurísticos, dado que empíricamente es muy difícil que encontremos estas demarcaciones así definidas y menos aún, siguiendo un ciclo secuencial, una etapa del ciclo de la política. A pesar de la propia segmentación del campo de estudio, donde proliferan las subespecializaciones, existe cierto consenso en señalar tres momentos o ciclos de las políticas: la formulación y elaboración de la agenda; la implementación y la evaluación. En la etapa inicial de una política, interesa explorar cómo esta se elabora y de dónde procede una decisión que logra imponerse como legítima/idónea. En el campo educativo, la elección de una política educativa sobre otra es el resultado de procesos políticos, donde se seleccionan los asuntos que ingresan en la agenda del gobierno educativo, los que representan y a la vez excluyen las preferencias de ciertos actores (Roveli, 2018, p. 45).

Aquí aparece otra noción contemporánea difícil de inscribir en otro tiempo, el concepto de “agenda” muy empleado en la actualidad. Siguiendo ahora a Kingdom (1995), Roveli refiere en relación con esta lo siguiente:

> … uno de los principales teóricos de la formulación y elaboración de la agenda, es la definición de un problema de política no se corresponde con su emergencia o relevancia social sino que emerge de un proceso de interacción

> entre múltiples actores (estatales y no estatales), quienes poseen determinada cosmovisión acerca de dicha cuestión y arriban o no a una decisión consensuada. Los primeros aportes sobre el proceso de elaboración de la agenda, destacan que si la jerarquización de los problemas surge de procesos políticos y negociaciones partidarias, adopta una dinámica de arriba hacia abajo (*top-down)*. Mientras que si los actores externos al sistema estatal (sindicatos, comunidades religiosas, medios de comunicación, etc.) cobran mayor incidencia en la selección de los problemas y en la negociación con el gobierno y/o el poder legislativo, se trata de un proceso de abajo hacia arriba (*bottom-up*) (Roveli, 2018, p. 45).

Esta distinción actual de actores puede restituirse para la investigación en curso en un recorte que se circunscribe a la dimensión de aquellos que participaran del gobierno de la educación y de alguna de las voces del magisterio, que, como extensión del Estado en las aulas, llevaba la política a su espacio de legitimación y materialización. En este caso particular, se muestra una distinción entre quien gobierna, que, en definitiva, delimita y designa a esa otredad que gobernar, esa elite que gobierna y actúa en consecuencia para legitimar ese lugar, y quienes reciben en las escuelas las directrices de un proyecto homogeneizador que oculta la diversidad.

Se le añade a la coordenada de la dimensión política-filosófica, como pudo recorrerse en los capítulos de este primer apartado, la perspectiva político-histórica para el estudio del programa del Centenario como política pública.

La política pública educativa se define según un sistema de referencias diverso, que no es una declaración, sino una materialización de las ideologías y las inscripciones de la tradición que fundamentan su existencia y su carácter imprescindible. Para que la ley le confiriera la obligatoriedad de cumplimento efectivo, para que esa otredad se perpetrase y concretase, según esta línea de investigación, se construirían modos metodológicos para elucidar de las políticas educativas en general aquellas que definieron el Programa de Educación Patriótica como una política educativa, desde el gobierno del CNE.

En el segundo apartado, se muestra el diseño en función de estas definiciones que permiten establecer la similitud sustantiva y el empleo de esta denominación. Pero además, en el tercer apartado, se ponen a consideración, luego de su estudio, la modalidad propia de la

política del Centenario, sus estrategias de intervención y sus intervenciones estratégicas, que perviven en las políticas públicas educativas actuales.

3.4. El legado de la modernidad: gobierno e ideología

Otro de los aspectos del entramado de estudio que se investiga en la tercera parte se vincula con la trama ideológica y las concepciones que conformaron el sistema de referencias del círculo dirigente para el diseño y la implementación del Programa de Educación Patriótica como política pública educativa de su tiempo. Para decirlo en forma más precisa, es relevante revisar la recepción de los legados de la modernidad que se han atribuido al gobierno de la educación, para ponerlos en cuestión. Para eso hay que tener en cuenta de qué gobierno se trata, cuando existen por ejemplo dos organismos, ministerio y consejo –considerando que establecer el gobierno y definir quién gobierna ya es un problema–, tomando por caso un ciclo particular y al presidente del CNE, J. M. Ramos Mejía, y su urdimbre vincular con el funcionariado de este órgano de gobierno y la cartera educativa. Se analizarán, además, los saberes que se ponen en juego en la disputa política para la puesta en marcha de la educación patriótica, instrumentada como una política pública educativa.

En cuanto a los motivos que motorizan el estudio de este ciclo, es oportuno señalar que, en tiempos de la denominada "crisis de la escuela moderna" y los pedidos de transformación demandados a las instituciones educativas del siglo XXI, cobran vigencia, por un lado, el análisis de las características propias del legado de la modernidad –la complejidad de su contenido– y, por otro, la exploración de su recepción en el gobierno de la educación argentina, en las primeras décadas de la construcción del sistema educativo. Si la escuela moderna está en crisis, entonces, es preciso volver a ella para desnaturalizar frases hechas y revisar cuáles son las genuinas funciones que le son requeridas. Central, además, por ser el CNE el que gobierna la educación común en este ciclo, tal y como se releva de fuentes en la tercera parte. Una vuelta a la instauración y las vicisitudes de la escuela moderna permite hacer foco en el inicio del debate en torno a interrogantes primigenios –para qué se educa, cómo o con qué metodología y quién o quiénes enseñan–, definiendo así la

preeminencia de su función.

Es necesario, entonces, indagar específicamente la función que cumple la educación desde los orígenes de las naciones y cuáles fueron las implicaciones pedagógicas traducidas en el entramado legal que el gobierno impone. Esta es otra entrada a la función política de la educación que profundiza en su tesis Tedesco (2003); particularmente las ideologías que el autor caracteriza como una distorsión de los proyectos de la construcción republicana, según su apreciación, como "enseñanza tradicional: enciclopedismo con predominio de las materias humanísticas" (p. 61).

Si bien el objetivo de profundizar en este entramado y legado excede el desarrollo de Tedesco, se abre la posibilidad para el presente recorrido de poder ahondar en la función de la educación, poniendo el foco en las políticas públicas educativas, particularmente en el Programa de Educación Patriótica, y su tan nombrada y poco profundizada ideología patriótica.

Se propone aquí visualizar, además, la tensión al interior de ese casi ininteligible ideario de la denominada "modernidad" entre las concepciones diversas de libertades individuales y el bien común –pasando por la oposición entre la educación privada y la instrucción pública– de pensadores que, como exponentes de cada uno de esos tiempos en los que han producido sus escritos, se han impuesto y han trascendido hacia el presente, instalándose con nombre propio.

Como primera entrada, se imponen interrogantes a cuestiones que en general se pasan de largo por su efecto naturalizado, internalizado tanto para quienes investigan como para quienes reproducen ese discurso sin problematizarlo.

Esta sección del capítulo[17] inicia con algunas consideraciones en torno a las definiciones del legado de la modernidad, para avanzar hacia su recepción por parte de la dirigencia política argentina, en particular el caso de quienes gobernaban la educación, y como primera entrada, a través del CNE, en tiempos de la implementación del Programa de Educación Patriótica, en su dimensión ideológica.

Así, recorriendo algunas de las obras de esos pensadores de la modernidad y su legado, estas se pueden poner en diálogo y atravesar, a su vez, con fuentes diversas, como las publicadas por el médico y político argentino Ramos Mejía, *Las multitudes argentinas* (1899) y *La escuela del Centenario* (1908), entendidas como intervenciones políticas

de su tiempo, para profundizar su análisis desde la perspectiva del gobierno de la educación.

Desde este modo de indagar, y tomando los sistemas de citas y las apelaciones del médico, se abre la perspectiva ideológica del diseño de sus escritos, particularmente para este caso, el de su Programa de Educación Patriótica. Las claves de estudio, ahora como política pública educativa, muestran un aspecto no profundizado que aquí se interpela, que son los problemas de ese círculo dirigente como diagnóstico y sus respuestas por vía educativa. Ambas publicaciones referidas, entre otras, son parte del acervo de fuentes que, en su amplitud, ofrecen la oportunidad de fortalecer la lectura de la recepción de esa modernidad por parte de los dirigentes y el funcionariado de ese ciclo conservador, en el recorte temporal que se estudia.

Puede decirse que, para instalar un discurso –llevándolo ahora a un plural dilemático–, o discursos, la dirigencia entrama en sus intervenciones políticas discursivas, diferentes sistemas argumentales de ideologías diversas, a fin de fundamentar sus decisiones; por eso, tanto el legado como la modernidad ofrecen problemas que revisar como parte del estudio de las políticas educativas de un tiempo pretérito, que aún se discute.

Transitar la recepción en los escritos es una ardua y compleja tarea, aunque esclarecedora a la hora de reconocer apelaciones, autoridad, legitimación o uso de quienes son recepcionados.

3.4.1. El legado de la modernidad como pluralidad

> Si esta superstición, ese temor a los espíritus fuese eliminado, y con ello los pronósticos a base de ensueños y otras cosas concomitantes –mediante las cuales algunas personas ambiciosas de poder abusan de las gentes sencillas– los hombres estarían más aptos que lo que están para la obediencia cívica. Tal debería ser a misión de las escuelas, pero más bien tienden a alimentar semejantes doctrinas (Hobbes, 2005, p. 14).

Analizar los contenidos del legado de la modernidad implica, en principio, reconocer que ese singular *legado* contiene en su interior un plexo plural. Desde esta afirmación inicial, es posible volver a preguntarse de qué se habla cuando se refiere a la escuela moderna que tanto se replica como en estado de crisis de la actual. Otro

interrogante encadenado surge en relación con quiénes son los pensadores a los que se les atribuye la constitución de la herencia y cuáles son sus postulados, evitando recaer en categorizaciones estériles. La presente es simplemente una entrada que ilumina el Programa de Educación Patriótica y no un tratado en torno a la modernidad; por ello, antes de intentar formular respuestas a estas grandes incógnitas, es conveniente señalar los problemas para su abordaje, que de modo acotado se presentan a continuación.

El primero, y no en orden de importancia, remite a la multiplicidad y complejidad de los contendidos del legado. Devenido, en parte, de la construcción de los significantes de conceptos como "soberanía", "Estado", "ciudadanía", "educación" o "instrucción". Con una polifonía de sentidos y un entramado de significaciones, estos revelan una pluralidad de definiciones que legitimaron el posicionamiento de quienes las formularon, ya que cada uno de los pensadores se distinguía en su ubicación y referencia en relación con cada una de estas y otras nociones. Esto nos lleva a la siguiente cuestión.

Enlazado al primero, el segundo problema involucra las categorías que definen a quienes desarrollaron las tesis del legado. Llamarlos simplemente "pensadores" no condensa su trayectoria, sino que aglutina su obra y, a veces, la opone a la acción de gobierno que algunos de ellos desplegaron; yendo por la vía negativa, no solo reflexionan acerca de la realidad, sino que actúan con sus escritos en la época que habitaron. Pareciera no existir una palabra para el que formula el legado, un pequeño atrevimiento neologista se traduciría como "legador", lo mismo ocurre con el que genera una herencia, no hay concepto que lo nombre.

Presentadas esta lesión y la imposibilidad provisoria de su designio, estos pensadores son, al mismo tiempo, observadores, partícipes e interventores en escenarios históricos, políticos, sociales y culturales diferentes. Proponen dar respuesta a problemas distintos, discuten con sus propios legados y tienen perspectivas disímiles, como lugares en el gobierno o la academia –o ambos–, y sus perspectivas cambian según se posicionen desde el Estado o desde la sociedad civil.

La dificultad se complejiza si se los intenta inscribir, además, en una matriz única de pensamiento; el tratamiento de esta problemática se desanda de algún modo en la tercera parte. Para ilustrar

brevemente, los contextos de producción del *Leviatán*[18] del siglo XVII de Hobbes (1588-1679) y el pensamiento de Locke (1632-1704) pertenecen a la Inglaterra monárquica de fines del siglo XVII y principios del siglo XVIII; la existencia, aun ficticia, del Emilio de Rousseau (1712-1778) no puede ser extrapolada de Francia; Von Humboldt (1769-1859) no es cualquier prusiano, sino un diplomático y miembro de la Royal Society con poder para viajar y probar sus hipótesis, desde allí es citado y reconocido; Mills (1806-1873), a su vez, forma parte del pensamiento liberal del círculo político del parlamento británico; Spencer (1820-1903) es un académico. Sin agotar las particularidades de cada uno y su contexto de intervención, pueden revisarse los escritos de todos y cada uno de los que idean y debaten la escuela de la modernidad. Estos son solo algunos de los exponentes[19] citados a modo ilustrativo. A lo anterior se le suma las formas de recepción o apelación a la autoridad de cada uno, que se han realizado a lo largo del tiempo.

La categorización bajo una rúbrica que los contenga, como "racionalista" o "empirista", "liberal" o "conservador" –entre otras–, condiciona la lectura de sus escritos, y estructura sus posicionamientos; vale decir que los autores pueden ser, por ejemplo, liberales en un plano, como el educativo o económico, y no en el político. Sus propias vidas condicionan su discurso[20].

Recorriendo sus obras, ni siquiera puede decirse que sean absolutamente antagónicas, sino el fruto de intentos de dar respuestas educativas a cuestiones no pedagógicas, en las nuevas formas en que se iban materializando los Estados.

En rigor, tales problemas de estudio tienen un principio de resolución al ser visualizados, y luego en la recuperación de los aportes de quienes han venido echando luz a través de sus exploraciones sobre los devenires del denominado "legado".

En este último sentido, se toman las aproximaciones de Geneyro (2007) a partir de los rasgos característicos de la modernidad[21], donde expone dos interrogantes dilemáticos:

> a) cómo educar al individuo para que desarrolle actitudes y capacidades para la reflexión crítica, el juicio propio, que le permitan un ejercicio pleno de libertad y autonomía, así como condiciones que lo habiliten para la consecución de sus particulares intereses; y por otro, b) cómo proveer al mismo

> tiempo una educación para que se adapte a un determinado orden social, político y cultural constituido, que favorezca en él una identidad cívica y que remite necesariamente a una "educación homogénea" (p. 255).

Esta perspectiva muestra, tal como se profundiza en la tercera parte, que las decisiones educacionales rebasan lo propiamente educativo o que, como se anticipa en los capítulos anteriores, dan respuesta a problemas gubernamentales desde el ámbito propiamente educativo. Además, puede sumarse a estas dos problemáticas planteadas la ideología asumida por ese Estado que se intenta reproducir por vía educativa.

A continuación, se exhiben algunos fragmentos como pistas intelectivas para poder entramar las tesis de aquellos que, como Ramos Mejía, tradujeron en políticas la recepción de estas ideas, a través del gobierno de la educación.

En la descripción y el análisis del Estado absoluto de Hobbes, Carlo Altini (2005)[22] remite a los momentos fundantes de la modernidad, dimensionando "la soberanía como una categoría de análisis teológica-política" (Altini, 2005, p. 7).

A través del análisis del frontispicio del *Leviatán*, el autor intenta desentrañar la densa trama de significados que contiene la semblanza del Estado Leviatán, el cuerpo del dios mortal, y en él la relación entre el soberano y la *civitas* para representar el momento fundante del Estado a través de la modalidad contractual. Siguiendo a Altini (2005), el modelo de pacto es horizontal, porque está representado por estar "recíprocamente estipulado por los súbditos en favor de la institución del orden político, habla en favor de la acepción propiamente dicha del concepto de representación" (Altini, 2005, p. 95).

En su desarrollo, el autor retoma la concepción hobbesiana de soberanía como un "alma artificial" acompañada de una serie de analogías entre edilicias, antropomórficas, etc., que describen la naturaleza del Estado absoluto. Ramos Mejía definiría "el alma de la multitud" como una noción que le permitiría explicar su fisiología o biología, según el caso.

En su argumentación, siguiendo a Hobbes, Altini expone que la verdadera religión es una *religión civil*, lo que determina la gestión de ceremonias en cuanto a instrumentos del poder público. La

implicancia pedagógica será la implementación de los calendarios escolares cual santorales; así, los héroes de la patria serán conmemorados en las fechas de su entrada a la inmortalidad. A modo de adelanto, esta religión civil se transformará en una religión patriótica con credo, panteón y liturgia propia para la Argentina.

Una vinculación anterior entre educación y política se ubica en el siglo XVI, cuando Nicolás Maquiavelo (1469-1527) diseñó, según sus prescripciones, cuál había de ser la educación del soberano. En palabras de Maquiavelo (1999):

> Un príncipe debe saber entonces comportarse como bestia y como hombre. Esto es lo que los antiguos escritores enseñaron a los príncipes de un modo velado cuando dijeron que Aquiles y muchos otros de los príncipes antiguos fueron confiados al centauro Quirón para que los criara y educase. Lo cual significa que, como el preceptor es mitad bestia y mitad hombre, un príncipe debe saber emplear las cualidades de ambas naturalezas, y que una no puede durar mucho tiempo sin la otra (pp. 117-118).

En esta distinción existe otra pista que define la educación de los dirigentes y los otros por educar, con intenciones diferentes. La educación no es igual para unos y otros.

A partir de aquí, se presentan "las posiciones que atribuyen a la autoridad paterna y a las iniciativas privadas mayor preponderancia, en desmedro del papel del Estado, se encuentran J.S. Mill, junto a autores tales como J. Locke, W. von Humboldt, H. Spencer" (Geneyro, 2013, p. 113).

Simplemente, como continuidad de las aproximaciones de Altini (2005) y Geneyro (2013), se vuelve a las fuentes referidas para identificar algunas claves de los pensadores y, desde ellas, poder revisar ese legado particular, al interior de la dirigencia del CNE.

Locke propone: "La gran diferencia entre los hombres se origina en la educación que han recibido. El espíritu del niño es capaz de absorber los caminos del bien y del mal como el agua" (s/f[23], p. 7).

Sus consideraciones se orientan hacia la educación privada en manos de los padres, proponiendo como regla "que los caballeros deben tratar a sus hijos como los honrados agricultores o los colonos a los suyos" (Locke, s/f, p. 7). Partidario del sistema de endurecimiento en oposición a la protección, explica a continuación que se vicia a la

mayor parte de los niños con mimos y ternura. Entiende que una gran falla de la educación de los niños se encuentra en la falta de formación de sus espíritus, y en la disciplina para habituarlos a plegarse a la razón. A los progenitores les encomienda la tarea de mantener recto el espíritu de sus hijos, ya que "las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa" (Locke, s/f, p. 53); deduce que el cuidado de la formación del espíritu de los niños influirá en el resto de sus vidas.

En palabras del autor, el germen de la virtud estriba

> … en que un hombre sea capaz de rehusarse a la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor, aunque el apetito lo incline en otro sentido (Locke, s/f, pp. 54-55).

Reafirma aquí el lugar central de los padres en la educación de los hijos:

> Yo creo que todos juzgarán razonable que sus niños, cuando son pequeños, deben mirar a sus padres como sus señores, como sus gobernantes absolutos, y como tales les teman, y que cuando lleguen a edad madura no vean en ellos sino a sus mejores amigos, los únicos seguros, y que como tales los amen y reverencien. (Locke, s/f, pp. 66 – 67).

Para Locke, el razonamiento es el verdadero modo de manejarse con los niños; las razones deben ser obvias y al nivel de su pensamiento; así, el niño ha de ser tratado como una criatura racional, y de aquí se concluye un pensamiento racionalista. Aunque no deja afuera totalmente la experiencia, cuando, por citar un ejemplo, reprocha al método ordinario la memorización de preceptos que los niños no comprenden. Su síntesis metodológica se resume en pocas reglas y precisas, y, cuando finalmente la práctica se establezca como ley, se sumará otra.

En cuanto a inculcar hábitos, explica:

> … todo el que tiene niños a su cargo debe estudiar con cuidado su naturaleza y sus aptitudes; reconocer por frecuentes experiencias el giro natural de su

> espíritu; observar n fin, su fondo natural, cómo puede desenvolverse y qué son capaces de hacer (Locke, s/f, p. 97).

La educación primera queda en el ámbito de lo privado, aun cuando se delegue a la figura de un precepto y define el pensador sus cualidades necesarias, consideradas desde el lugar del padre. En cuanto a los atributos, costumbres sobrias e instrucción, es todo lo que se exige al preceptor, aunque, para formar a un caballero, aclara, se necesita un hombre de bien, y este arte, explica Locke, no está en los libros. Su gran labor es moldear la conducta y formar el espíritu de su discípulo; establecer buenos hábitos, principios de virtud y de sabiduría, y darle idea de mundo. Parafraseando a Locke, el preceptor empleará un plan de instrucción para el estudio de religión, escritura, dibujo, estenografía, lenguas extranjeras (francés), latín, disertaciones, versos, geografía, aritmética, astronomía, geometría, cronología, historia, moral, ley civil, retórica, lógica, filosofía natural y estilo.

En cuanto a los postulados de John Dewey, existe, por un lado, la recepción de muchos de los autores anteriores y una suerte de conciliación de algunos de sus principios. Si bien no se han encontrado al momento citas expresas del autor en Ramos Mejía, ambos son contemporáneos, y esto permite advertir cierto clima de época ideológico de un ciclo temporal compartido, sobre todo en el período más idealista del norteamericano.

El contexto de Dewey en relación con los otros "pensadores" es diferente porque ya en el siglo XX las naciones incipientes habían construido los sistemas para educar a la ciudadanía. Su lugar de producción es la academia, y no se encuentran, hasta el momento, datos de gestión de gobierno alguno.

Dewey (1998) define la educación como una necesidad vital en analogía con los procesos de los organismos vivos, entendiendo que "la vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente" (Dewey, 1998, p. 13). Y estas modalidades explicativas son las que comparte con el argentino. Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica la educación es a la vida social. Esta educación consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación, y esta última es un proceso a compartir a través de la experiencia hasta que sea apropiada.

El autor afirma que, a medida que las sociedades se hacen más

complejas en su estructura y sus recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y del aprendizaje sistemático o intencional. Y en tanto la enseñanza y el aprendizaje se amplían, existe el riesgo de escindir la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se promueve en la escuela. Entonces, la educación se constituye asimismo como función social, por el hecho de participar de las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros.

Los impulsos naturales o congénitos de los niños no concuerdan con las costumbres vitales del grupo en que han nacido. Tienen, por consiguiente, que ser dirigidos o guiados (Dewey, 1998, pp. 44-45).

En relación con su concepción de la inteligencia común de los medios y de los fines de la acción como esencia del control social, formula:

> Las escuelas requieren para su plena eficacia más oportunidades para las actividades conjuntas en la que toman parte los que son instruidos, de modo que éstos puedan adquirir un sentido social de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados (Dewey, 1998, p. 45).

Para Dewey la educación se entiende como crecimiento, ya que este último es rasgo existencial, y así, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y suministra los medios para hacer efectivo, de hecho, ese deseo.

La representación de la educación se resume formalmente en la idea de la "reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado" (Dewey, 1998, p. 76).

Por último, en relación con su propia concepción democrática, sostiene que la educación es un proceso social. Afirma el autor:

> Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. […]. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control

> sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 1998, p. 91).

Plantea, además, una suerte de respuesta superadora a la disputa racionalismo vs. utilitarismo, definiendo el problema de la educación en una sociedad democrática en la supresión del dualismo, por un lado, y en la reconstrucción de planes que promuevan una articulación entre ambos, por otro. Estas regulaciones también contienen actividad y recreación, junto con el "pensamiento una guía de la práctica libre para todos y que haga del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto a él" (Dewey, 1998, p. 222).

Su premisa "Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral" (Dewey, 1998, p. 222) pone de relieve la innecesaria construcción de desarmar en moral y cívica la enseñanza, así como fuera propuesta por la educación argentina en el siglo XX, para la formación de la ciudadanía. Pero esta es otra pista sobre la cual profundizar.

Hasta aquí algunas de las concepciones de la educación desde perspectivas ideológico-políticas múltiples. Como se ha enunciado, es posible visualizar los sistemas de argumentación en relación con las posiciones de los actores y, en este sentido, evitar riesgos en la interpretación de sus formulaciones y, por ende, los usos que de ellos hacen los miembros de una dirigencia educacional en la disputa por un lugar en el gobierno que detentan o poseen.

Estas aproximaciones a algunas de las tesis de las obras de los pensadores de la modernidad permiten ahora revisar, en los escritos de los exponentes del círculo dirigente, rastros de las recepciones o los usos, entendidos como apelaciones de autoridad a otros autores, como un recurso legitimador de sus aseveraciones.

3.5. Concepciones y programas educacionales argentinos

Desde las claves anteriores, se retoma la discusión por la función de la educación y sus ideales hacia la segunda mitad del siglo XIX y en el inicio de la consolidación de la República Argentina como un momento crucial, donde se disputaron la modalidad y el armado del que posteriormente se denominó "Sistema Educativo Nacional".

Solamente para señalar el aspecto de preexistencia de las conformaciones educativas de las distintas provincias, por un lado, y recordando el debate por esa función educativa, se inicia el siguiente recorrido tomando como insumo aquellos aportes de quienes abordaron y definieron las categorías ideológicas para delimitar y comprender la educación de este ciclo.

En tiempos de la segunda presidencia de Roca, elevado a debate parlamentario, el denominado "Proyecto Magnasco" (Muzzopappa, 2015), este intento de transformación educativa, fue presentado a la Cámara de Diputados en 1899 y debatido en el novecientos. Su nombre deriva del programa presentado por el ministro de la cartera de Justicia e Instrucción Pública, propulsor de una educación alberdiana, vinculada al mundo del trabajo. Para definirlo en esta investigación, promovía una función educativa eminentemente económica, para los otros y la política para los unos, dirigenciales.

La tentativa de fines de siglo XIX de transformar la educación hacia el mundo de la economía, no sin disputas, muestra la intencionalidad de desviar a los sectores medios en franco ascenso hacia la universidad; se encontrará en las filas del normalismo a quienes, sosteniendo el modelo sarmientino, propugnaron la instrucción pública de corte humanista –ya señalado por Tedesco–, a través de su cabal representante, Alejandro Carbó (1862-1930).

Una primera definición del normalismo puede desprenderse de la obra de Tedesco, en el capítulo titulado "La escuela normal", donde, desde una perspectiva social, según indica al pie de página su escrito, lo concibe como "el pensamiento pedagógico dominante en las Escuelas Normales creadas en este período" (Tedesco, 2003, p. 143).

Tal como se señaló en apartados anteriores, Biagini (1985), en una potente caracterización del positivismo como movimiento argentino, ubica a Ramos Mejía al interior del campo como un pensador, en un espacio particular, que deriva de la "distinción en su estudio de dos grupos, 'los normalistas' egresados de las escuelas normales y los 'universitarios', incorporando a Ramos Mejía en las filas del segundo"[24].

Inscripto el normalismo en un ámbito más amplio, es importante reconocer la centralidad de las escuelas normales, que comenzaban a propulsar trayectorias políticas de sus egresados. Esta cuestión de la definición en singular del normalismo será parte de la

problematización del capítulo octavo.

Desde el origen de la escuela normal hacia fines de los 60, en la segunda mitad del siglo XIX, algunos docentes y directivos de esta institución, fruto de los sucesivos egresos, hacia el Centenario comenzaron a perfilarse como funcionarios de diferentes lugares del gobierno de la educación. Estas instituciones se diferenciaban de las nacionales promovidas por Mitre en cuanto a su momento fundacional y sus objetivos. Parte de esta distinción todavía no ha sido debidamente investigada.

Este normalismo que se problematiza puede pensarse, como se señaló párrafos arriba, con relación al debate ya planteado por la función de la educación. Muzzopappa (2015) define el movimiento señalando algunos aspectos distintos en su conformación ideológica y la recepción de algunas concepciones que ha estudiado. Al igual que Tedesco, ubica su comienzo en la Escuela Normal de Paraná –agrego aquí que el origen se remonta al ciclo de presidencias nacionales, y en particular a la presidencia de Sarmiento–, vinculando la categoría con el Estado, de aquí la centralidad de su aporte. Como se ha señalado, ubica al CNE como organismo que le dio a este movimiento una existencia institucional.

A decir de Muzzopappa (2015): "El normalismo, constituido en aparato ideológico del Estado, irrumpe como uno de los componentes de la nueva clerecía, la clarecía del Estado nacional. De allí su enfrentamiento y disputa con la Iglesia Católica" (p. 214).

Además, distingue, en otra contribución a la problematización y el esclarecimiento, la diferencia entre normalistas alberdianos, con una educación que seguía las premisas de Rousseau de una educación por las cosas, y los normalistas que aplicaban el modelo de Sarmiento. El autor expone: "La educación primaria *per se*, posee la especial virtud de permitirle transponer al bárbaro analfabeto la frontera de su limitada perspectiva, abriéndole la del infinito mundo de la civilización" (Muzzopappa, 2015, p. 217).

En una reciente compilación de Fiorucci y Southwell (2019), se define el normalismo como una

> … corriente pedagógica surgida en Europa a medida que se consolidaban los Estados nacionales en el siglo XIX. Implicaba un sistema de enseñanza con un formato establecido –específicamente las Escuelas Normales–, cuyo fin era

> formar docentes para la escolarización primaria (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019, p. 247).

Estos autores sitúan la inscripción de esta "corriente pedagógica" en el reconocimiento de los Estados como una cuestión de su competencia y en relación con la formación de la nacionalidad. "A través de esos establecimientos se buscaba garantizar tanto el acceso a la educación (se precisaba asegurar la producción constante de educadores si se quería sostener un sistema público de instrucción) como la homogeneidad de la formación impartida" (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019, p. 247).

Del mismo modo que en Europa, pero en forma tardía, refieren los autores que, en Argentina, "las escuelas estuvieron fuertemente vinculadas al proyecto de creación del Estado educador, que tomó para sí el rol principal de proveedor de una instrucción pública centralizada y nacionalizadora" (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019, p. 247). Consideran además que la fundación de la escuela de Paraná recibió la influencia de Estados Unidos.

De su definición se destaca la siguiente caracterización en extenso:

> A lo largo de su historia, el normalismo en la Argentina se asoció a una serie de características e idearios que es preciso mencionar. Por un lado, se lo vinculó a la vocación centralista del proyecto educativo nacional. Al mismo tiempo, se advirtió que fue un aliado en la disposición laica del proyecto de la educación común. Otra de las particularidades que ha sido subrayada como intrínseca al proyecto del normalismo es la presencia de un ideal de respetabilidad que asignaba toda una serie de imposiciones expresas y tácitas para quienes eran considerados sus exponentes. Se suponía que en la escuela normal no solo se recibía un entrenamiento científico sino también moral (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019, p. 248).

Esta peculiaridad institucional, axiológica y pedagógica ubicaba a los maestros en el lugar del modelo a seguir. Esto es sumamente relevante porque desde allí la hipótesis del presente se fortalece, en cuanto al plural según los "idearios" de su complexión. Y de la cita, por último, y sin agotar su potencia explicativa, la cuestión del centralismo es muy importante para revisar las políticas educativas del CNE.

En el caso de la propuesta de este trabajo, docencia y decencia parecieran tener la misma raíz, y, desde esta perspectiva, la idea de vocación redundaba en un sacerdocio, propio de la religión patriótica que profesaban, según se explicita en el cierre de la presente tesis.

En cuanto a las ideologías y la recepción, y su carácter formativo, expresan:

> … el normalismo se trató de una formación que articulaba la enunciación estatal con el paradigma científico de época –el positivismo–, lo que le imprimió un énfasis en las consignas del higienismo, junto con diagnósticos biologicistas sobre conductas e interacciones, y en el control sobre los cuerpos, que alcanzaba prácticas ortopédicas. Si el normalismo es observado en su desarrollo cotidiano, en el accionar de las escuelas normales y en la tarea de los maestros, se hace necesario matizar algunos de estos rasgos. La formación normalista no fue de autoridad unidireccional ni tan homogénea como comúnmente se asume. Tampoco garantizó en todos los casos la vocación laica invocada en el proyecto de la educación común. Pese a la presencia de un ideario compartido, la diseminación de escuelas normales por todo el territorio nacional hizo que el normalismo asumiera rasgos diversos, muchas veces relacionados con coyunturas locales (Fiorucci, y Bustamante Vismara, 2019, p. 247).

Sin necesidad de ir al apartado tercero para mostrar el problema de la denominación en singular, puede verse un elemento más desde la lectura de los autores y por el plexo complejo de constitución. Un rasgo que le atribuyen es, en territorio argentino, su "progresiva y marcada feminización, que empieza a notarse a fines del siglo XIX y culmina en 1960, cuando el 90% de los docentes eran mujeres" (p. 24). Aquí se necesitaría una reflexión en cuanto a la amplitud de los adherentes al normalismo y a sus representantes. Por ello, se sigue la afirmación de los autores, para quienes estos se constituyen en adherentes –en su mayoría mujeres– de sus dirigentes, denominados, en la presente investigación, "hombres de gobierno".

Cierran su definición Fiorucci, F. y Bustamante Vismara (2019):

> En los orígenes del normalismo, la formación e identidad profesional de los docentes se definió bajo la tutela del Estado, en un proceso que supuso –al menos en la letra– la independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse (p. 24).

De esta y anteriores definiciones, según las tradiciones de lectura del normalismo, fue posible diseñar una categoría nueva que describe y exhibe la trama compleja de su significado y traducirlo a través de su plural, los normalismos, que explica mejor su composición diversa, cuestión que se resuelve en los capítulos octavo y noveno de la presente investigación.

Las ideologías tramitan en las sedes educativas, aunque el normalismo excede los muros de la escuela normal, y avanza hacia las bancas del Parlamento y otros cargos en el Estado[25]. Así, la formación docente supera el tránsito comprendido en la carrera de base hasta la titulación, continuando con la denominada "capacitación en servicio".

3.6. El reformismo del novecientos

Antes de pasar a las definiciones de las políticas educativas del CNE, es importante definir ese ámbito más grande en que estas se insertaron. Tomando las perspectivas de autores que han revisado el ciclo del reformismo, cuestionando, de algún modo, aspectos de la continuidad y homogeneidad del orden conservador, se recuperan las caracterizaciones de un conjunto de políticas que intentaron resolver la cuestión social, y en las que se puede inscribir la vía educativa como una respuesta más.

El estudio de Eduardo Zimmermann (1994) aborda la cuestión social desde la crisis del 90 –que señala como un factor de impulso para el surgimiento del reformismo– hacia el advenimiento del radicalismo. Desde los lineamientos de Charles Hale (1986), Zimmermann (1994) entiende que

> … la estructura institucional montada por el liberalismo, que actuaba como principio unificador en el debate político desde la segunda mitad del siglo diecinueve, comenzó a recibir en el cambio de siglo fuertes embates en tres frentes principalmente: en el plano filosófico, la asociación del liberalismo con el positivismo cientificista lo hacía pasible de la crítica idealista que condenaba la declinación espiritual de las nuevas naciones en su búsqueda del desarrollo material; en el plano político institucional, la insatisfacción con las prácticas políticas usufructuadas por los gobiernos liberales originaba fuertes demandas de parte de los grupos excluidos y de quienes aspiraban a una mejora institucional a través del sistema (línea que culminaría con la ley Sáenz Peña); por último, el surgimiento de la cuestión social originaba un debate sobre la

> capacidad de las instituciones liberales clásicas para proveer soluciones a los nuevos problemas (p. 13).

De esta cita en extenso, se advierte el argumento donde se despliega la afirmación de Zimmermann (1994):

> Ideas establecidas sobre la evolución de las instituciones políticas y sociales argentinas, y sobre las relaciones entre el Estado y la sociedad fueron debatidas en este contexto por una generación de políticos e intelectuales guiados por un nuevo espíritu de reforma (p. 13).

Estos, según explicita, son caracterizados por José Luis Romero (1978) como un espíritu reformista del período, y de allí toma la denominación.

Zimmermann considera, a la vez, que "el impacto de la cuestión social como un fenómeno de cambio cultural e ideológico fue apreciable" (1994, p. 14). El objetivo de su recorrido procura reproducir la aparición de la que denomina "corriente liberal reformista", un reformismo definido como liberal, que se distingue del católico o el socialista.

Define Zimmermann (1994):

> Por reformismo debe entenderse aquí una actitud de predisposición a introducir cambios en las instituciones vigentes, que en materia de política social se traducía en una decisión de abandonar los principios de *laissez faire*, que supuestamente habían caracterizado al liberalismo decimonónico, pero manteniendo una rígida oposición al cambio revolucionario-radical que pretendía alterar por completo los fundamentos del sistema, cayendo en el llamado "socialismo de Estado" o en los peligros de la anarquía (p. 15).

En su significación del reformismo, el autor remite a la postura y a la disposición de carácter previo a su tiempo para conducir los cambios desde la política, y enfrentando la tradición, aunque sorteando las posiciones políticas de la oposición. Afirma inmediatamente:

> El reformismo introdujo en el debate sobre la cuestión social un elemento nuevo: la discusión en torno a los límites de la intervención estatal en materia social trascendía en esa perspectiva la disyuntiva entre los términos

> "individualismo" y "colectivismo", en la que estaba planteada, y se centraba en las posibilidades de una vía media (Zimmermann, 1994, p. 15).

Parafraseando la caracterización del autor de la corriente reformista y sus integrantes, desprende un rasgo propio de la base social conformada por profesionales, abogados y médicos, en general, con plena acción en el ámbito académico, y que sumaban a ello la participación política; atendiendo a su raigambre ideológica, los considera liberales, progresistas y, en su mayoría, "anticlericales". Según su convicción, sostiene Zimmermann, estos sustentaban una respuesta parlamentaria para la resolución de la cuestión social a través de leyes que solucionasen el conflicto. Los ubica como "cientificistas" con afección por las ciencias sociales, los inserta en un "enfoque internacionalista" que explica como un intento de "adaptar a las condiciones locales los numerosos precedentes extranjeros sobre el tema –léase cuestión social– e insertar al reformismo argentino en las instituciones internacionales dedicadas al tema" (Zimmermann, 1994, pp. 15-16).

La tesis de este libro, como ya fue señalado, tensiona la ponderación intelectual por sobre la política, si se sigue, por ejemplo, la trayectoria vital de Ramos Mejía, que se desanda en el capítulo séptimo. El biologismo que indica Zimmermann es propio del ciclo, y, para esta investigación, la biología o la fisiología fueron utilizadas por el médico para definir "sus multitudes". Se ha podido establecer en el análisis de su escrito que este modo le permitió explicar el encadenamiento político de la multitud y los caracteres de los dirigentes a lo largo de la historia.

Por otra parte, aparece un interrogante en cuanto a la continuidad de estos recursos en los escritos del Centenario. Además, y en cuanto al señalamiento anticlerical, se conoce desde los libros de visita escolares que Ramos Mejía acompañaba la obra de las órdenes religiosas llegadas a estos territorios a partir de la conocida Ley Combes, de 1905 (Guic, 2019b).

El autor se ocupa de nombrar instituciones fundadas y dirigidas por Ramos Mejía, como el "Departamento de Higiene" (Zimmermann, 1994, p. 35), sin mencionar al médico, y emplea *Las multitudes argentinas* como fuente, sin vincularla a *La psicología de las masas* (1895) de Le Bon, tomando del francés una obra, *Leyes psicológicas de*

la evolución de los pueblos, de 1894. Alude a la actuación de Ramos Mejía en la Asistencia Pública de Buenos Aires y en la Sociedad de Antropología Jurídica. De hecho, vuelve a omitir a Ramos Mejía en el capítulo de salud pública, cuando enlista a los exponentes del higienismo. Comprende que, "tanto en el plano académico como en su papel de funcionarios públicos, los higienistas tendieron a argumentar a favor de una expansión de las facultades del Estado en materia de salud pública" (Zimmermann, 1994, p. 102).

De la educación menciona la disputa entre liberales y católicos, entre el Congreso Pedagógico del 82 y la ley 1.420, del 84. Sigue la pista de Estanislao Zeballos en este ámbito. A Joaquín V. González lo ubica en el proyecto de "un código laboral de 1904, que se convirtió en un punto de referencia inevitable en todo debate sobre la cuestión social" (Zimmermann, 1994, p. 73), y en la creación de la Universidad Nacional de La Plata en 1905. Completa a continuación el aspecto educativo con las creaciones de distintas facultades.

Para matizar el estudio anterior, uno de los primeros en advertir esta vertiente reformista desde políticas diversas, vinculadas a la obligatoriedad, fue Fernando Devoto (1996), quien, siguiendo la figura de Roque Sáenz Peña, advirtió su preocupación por la cuestión nacional, que concierne a una reforma política y social:

> Al volver a mirar su manifiesto de 1909 se observa que la reforma política aparece en secuencia argumental con otras dos reformas: la educación pública que argentiniza y el servicio militar obligatorio que forma el amor a la bandera. Del mismo modo, el voto obligatorio, que es casi la única precisión que acerca de la naturaleza de la reforma contiene ese mensaje, es propuesto como una escuela de ciudadanía. De esta forma, los tres instrumentos son reunidos por Sáenz Peña en una sola fórmula "perfeccionamiento obligatorio", y vuelven a aparecer estrechamente unidos, como medios para la construcción del futuro, en el mensaje de asunción del mando. Todos ellos parecen atender ante todo a la cuestión de la nacionalidad, a la de la creación de los argentinos de los hijos de esa avalancha inmigratoria (Devoto, 1996, p. 96).

Y une algo más interesante aún en relación con la cuestión social que Zimmermann indaga posteriormente. Afirma Devoto (1996):

> Sáenz Peña puede aparecer compartiendo con otros intelectuales y políticos, un conjunto de preocupaciones sobre la cuestión nacional, la cuestión social, y la

> cuestión urbana y desde ellas (o junto a ellas) una voluntad de reforma. Empero, la cuestión social no aparece ante sus ojos como igualmente relevante que la primera, ya que la Argentina no conoce "la opresión del capital, pero sí la largueza del salario". Ese ancho optimismo no aparece obscurecido, al menos en sus manifestaciones públicas, por preocupaciones que no tienen razón de ser en la Argentina, pero tampoco por un activismo anarquista, que encuentra su terapia, en su mensaje de asunción de mando, en una firme aplicación de la ley de residencia (p. 96).

Su trabajo abre la posibilidad de pensar un reformismo más amplio, que contemplaba una serie de programas o políticas que se concebían como estrategia; entre otras, cumplir con la función política, cuya operación tenía el objetivo de nacionalizar. Así, desde la concepción de la obligatoriedad de la ley 1.420, de la Ley n.° 4.301 de Servicio Militar Obligatorio, más conocida como "Ley Ricchieri", de 1901, y de la Ley Nacional de Elección n.° 8.871, que lleva el nombre de Sáenz Peña, estableció la obligatoriedad del voto universal –masculino– y secreto y conformó junto a las anteriores una sola respuesta, la obligatoriedad que tensionaba el ideal liberal.

Un aspecto central para el presente desarrollo en las indagaciones del autor:

> En términos más generales, y aunque aquellas tres cuestiones aludidas (social, nacional y urbana) son muchas veces difícilmente escindibles en el pensamiento del Centenario, Sáenz Peña, parece priorizar en su retórica, de modo no disímil que su amigo político José María Ramos Mejía, la cuestión nacional por sobre las otras (Devoto, 1996, p. 97).

Desde esta perspectiva que reformula y tensiona el liberalismo del reformismo descripto por Zimmermann, se crea un contexto sumamente enriquecido para leer en esta clave más compleja la política del Centenario llevada, por la vía educacional, desde el CNE, en sintonía con ese sistema de reformas mucho más amplio.

Para cerrar esta breve introducción al reformismo de la Argentina del novecientos, es caro el trabajo de Martín Castro (2010), quien describe la escena del Centenario de la Revolución de Mayo. Dice el autor:

> … una bibliografía profusa ha advertido sobre el carácter dual del Centenario,

un escenario que daría lugar a una mentalidad de balance entre las elites políticas y sociales que combinaba un clima de euforia por los logros del proceso de modernización con los temores frente a los efectos no deseados de la inmigración masiva, el denominado "cosmopolitismo" y una percepción de amenaza de desintegración social. Reflejos de esta particular coyuntura eran la Ley de Defensa Social de 1910, represiva respuesta dirigida a atender al conflicto social, pero también la sanción de una ley electoral en 1912 que se encontraba en la línea del optimismo reformista de Roque Sáenz Peña (Castro, 2010, p. 2).

Y, siguiendo a Devoto (2002)[26], afirma:

Por otra parte, en el contexto de una sociedad que había experimentado profundas transformaciones, miembros de la burocracia estatal y de la elite política recurrían a una amplia difusión de mitos nacionales y símbolos patrióticos para promover la construcción de una identidad nacional común. Para sectores de la clase política, incluso la reforma de la legislación electoral podía jugar un papel clave en el proceso de "nacionalización de las masas" (Castro, 2010, p. 2).

En sintonía con el presente desarrollo, Castro (2010) se propone lo siguiente:

… avanzar en el análisis de las reacciones de la prensa y actores católicos frente a la gestión de Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación e indagar en torno a la participación de políticos católicos en instituciones estatales responsables de la gestión del sistema educativo durante el breve gobierno de Roque Sáenz Peña. Este trabajo también explora algunos aspectos de la relación Iglesia/Estado en una coyuntura particular (la del Centenario) en el que el debate en torno a la introducción de reformas sociales y políticas convergía con el interés, manifiesto o no, de explicitar una mentalidad de balance sobre los logros alcanzados durante la *república posible* (Castro, 2010, p. 2).

Empleando los periódicos como fuente, asevera Castro (2010):

Un breve examen de las editoriales y artículos dedicados por la prensa católica a la gestión de Ramos Mejía resulta importante para entender los límites y alcances de aquel potencial territorio compartido. Son significativas en este contexto las reacciones favorables frente a las estrategias pedagógicas patrióticas promovidas por Ramos Mejía. El CNE había adquirido en el pasado

> las características de un actor clave en la transmisión de ideas "nacionalistas" a partir de los diseños de los planes de estudio (Castro, 2010, p. 7).

En sus distintos estudios en torno al reformismo, es posible tomar algunas pistas intelectivas que exhiben la fortaleza del estudio de las políticas educativas del Consejo y así poder reconocer los atributos del Programa de Educación Patriótica y profundizar sobre ellos.

Una mirada distintiva del reformismo con relación al sufragio se plantea desde el estudio de Ana V. Persello y Luciano de Privitellio (2009), quienes realizan un corte temporal distinto en "La Reforma y las reformas: la cuestión electoral (1912-1930)". Aquí formulan:

> A pesar de la mirada de la historiografía sobre el período haya sido tan indulgente como superficial, desde 1912 y hasta 1930 se alternan elecciones reputadas como limpias con otras más dudosas y que, por esa razón, son objeto de todo tipo de denuncias (Persello y De Privitellio, 2009, p. 90).

El objetivo de los autores es "reconstruir algunos de los elementos destacados de ese universo de significaciones que atraviesan la cuestión electoral entre los años reformistas al comenzar el nuevo siglo y el quiebre institucional de 1930" (Persello y De Privitellio, 2009, p. 30). Siguiendo su desarrollo, las evidencias de la cuestión no resuelta pueden advertirse en el Parlamento como caja de resonancia de algo que permanece abierto. La pista en torno a la obligatoriedad, aludida por Devoto, puede ser matizada desde los hallazgos que en este análisis se aportan.

Su relevamiento del debate parlamentario y el estudio de la Ley Sáenz Peña ponen en evidencia que, en el caso de los analfabetos, la obligatoriedad quedaba debidamente disculpada de la punición, y que, sumando a esto, el 48 % del electorado era analfabeto, por lo cual surge la pregunta por el voto calificado.

Para la presente investigación, este matiz es sumamente importante porque vuelve a exponer que el analfabetismo es una cuestión que resolver, y una motivación de intervención de la elite dirigente para hacerlo, en términos de política.

Este estado ampliado y dialogado de la cuestión toma para su estudio la dificultad de instaurar una sola corriente o modalidad reformista, y además se le suma a eso que existían antes de los albores

del novecientos movimientos reformistas y acciones gubernamentales en este sentido. Como se ha señalado en 1871, los hermanos Ramos Mejía, José María y Francisco, participaron de la Reforma Universitaria y promovieron una transformación hacia la discusión del estatuto de la Universidad de Buenos Aires, algunos años más tarde.

La reforma electoral, desde esta perspectiva, se insertó en algo más grande, donde la reforma educativa tuvo un lugar particular como vía de respuesta a los problemas del gobierno.

A continuación, la dimensión de la formación al interior de las políticas públicas educativas, siguiendo los contenidos de esa modernidad plural y compleja que se transformó en saber para moldear docentes.

3.7. Políticas educativas y formación

Transitadas las dimensiones anteriores, las políticas que se estudian son particular y eminentemente educativas, y esto involucra un ámbito que requiere de un conocimiento de sujetos y objetos de estudio, propiamente educacionales.

De estos objetos resultan, a su vez, dimensiones como la didáctica o las didácticas que sustentan la propuesta curricular, siguiendo los hilos del tejido que vertebra los saberes relevantes para el gobierno de la educación y la formación en distintos aspectos, la de los encargados de la formación, y los dispositivos o formatos con que proponen la enseñanza llamada “oficial”. Se suman a las anteriores dimensiones aquellos materiales editoriales destinados a tal formación.

Las políticas educativas proyectan de forma deliberada implicancias didácticas y curriculares en la formación de un programa educativo. Dicho esto, surgen interrogantes que es preciso responder para comprender, en su desagregado, cómo están formados los que forman y qué formación proponen, con quiénes discuten esa razón formativa, cómo legitiman esos saberes que a su vez son curriculares y didácticos, sin perder de vista desde qué teorías o qué y cuáles son las ideologías que subyacen o que ellos expresan en sus planteos de formación.

En cuanto a la formación y a la función de la educación, se persigue un movimiento de triple dimensión, la formación que poseen en líneas generalísimas los formadores, la formación que recibe el

magisterio con la impronta de una pedagogía que pareciera no dejar nada librado al azar y, por último y no menos importante, la formación que se ofrece en la sede educativa, y aquí la función de la educación requiere una nueva operacionalización.

A continuación, el esbozo de las dimensiones señaladas para el estudio de las políticas educativas del Centenario. Sin ánimo de agotarlas, los saberes pedagógicos didácticos, curriculares, metodológicos, etc., devienen en "saberes del Estado" (Zimmermann y Plotkin, 2012), que ubican a quienes las ponen en agenda en un lugar legitimado de la dirigencia. La definición de esos conocimientos se produce de una forma particular desde el CNE.

3.7.1. El diagnóstico

Las dimensiones didácticas o curriculares son diseñadas en función del cumplimiento de un objetivo político en la escena de reformas, como se planteó brevemente párrafos arriba. Para tomar por caso el estudio de la *Didáctica* de Lugones (1910), conviene revisar cuál es la respuesta que ofrecía el funcionario a las problemáticas en la arena de luchas del Estado. Es preciso, entonces, conocer las teorías subyacentes, que en el presente trabajo se han expuesto, en las ideologías que tramita la modernidad; otro aspecto que avanza sobre los supuestos en torno al clima de época y los problemas que se intentaban resolver.

Antes de avanzar en este sentido, tiempo antes de la publicación de Lugones, Las multitudes argentinas como obra se afianzó como intervención política de su tiempo; como una diagnosis finisecular, este ensayo de Ramos Mejía tuvo una amplia recepción en tiempos de su publicación, y fue recuperado por sus discípulos y mencionado en muchos escritos, haciendo referencia sin más a la sentencia del propio autor, que, en el prefacio y en el capítulo uno, enuncia la originalidad de su estudio. Esto muestra en parte un mecanismo de legitimación en relación con la disputa por su lugar en la dirigencia de su tiempo.

Tomando estas premisas argumentales, quien pueda identificar el problema de la cuestión del inmigrante ahora estará en condiciones de dar respuesta. En esta afirmación inicial, se advierte que Ramos Mejía hizo un uso de esa construcción de sentido a través del discurso médico, excluyendo con este sistema a aquellos miembros de la elite dirigente que no pudieran decodificar su escrito, los dirigentes no

médicos, por así llamarlos.

Encriptado y revestido de cientificidad, puede leerse además un doble movimiento que tensiona la argumentación: si eran los médicos aquellos capaces de interpretar esa realidad, ¿qué sucedía al interior del campo con aquellos hijos de la inmigración que, habiendo accedido a la educación, disputaban su lugar en la lucha por ocupar los puestos en el Estado?

A lo largo de la constitución de la tradición de lectura del escrito del médico, se instauró una perspectiva que lo reduce a un escrito sociológico, histórico o literario.

Desde las claves de inteligibilidad de los orígenes, tal discurso del peligro de la masa constituida por los inmigrantes y la dificultad de gobernarla replicó el modo en que la elite gobernante decimonónica reafirmó lo ya señalado por Sarmiento en la década del 50, es decir, el riesgo de perder el gobierno de la incipiente y frágil nación argentina.

Al ahondar en el ensayo, y articulando la indagación con la trayectoria de Ramos Mejía como funcionario del Estado, es lícito señalar cuáles son las operaciones políticas que propuso para responder a la cuestión del inmigrante.

Se vuelve aquí a recuperar la tesis de Zimmermann y Plotkin (2012). En el entrecruzamiento de los nuevos saberes técnicos para gobernar los Estados, se puede advertir la disputa que establecieron quienes han de imponer su discurso en la legitimación del gobierno: los médicos.

De aquí la tensión en el discurso de Ramos Mejía, que puede advertirse cuando de los inmigrantes se trata, y que es novedosa en cuanto a su estudio, en relación con la concepción de las muchedumbres ingobernables, y la vía para resolverlo era la instauración de una educación patriótica. Otra dimensión que se abre es la recepción y clasificación[27] posterior del ensayo.

Tales construcciones, como modos de leer e inscribir sus obras, permiten esclarecer al interior del discurso de Ramos Mejía y su obra la transmisión hacia el presente de las indagaciones que conformaron la tradición de lectura. Mucho se ha editado en torno a su escrito, ya en su tiempo de publicación, y luego en relación con la historiografía del período, pero los enfoques han dejado por fuera la correlación del diagnóstico formulado, con la participación de José María Ramos Mejía en la política de la época. Si este es el diagnóstico desprendido

de la lectura del problema que exhibió Ramos Mejía, ya pueden advertirse las formulaciones curriculares, didácticas y formativas para edificar al ciudadano a través de las escuelas que cepillasen a la inmigración y a su progenie, única señalada para constituir y dar origen, según su relato, al pueblo de la nación.

Según Ramos Mejía, ese *burgués aureus* que ponía en riesgo al gobierno era de algún modo la encarnación del temor a la pérdida del gobierno propio, y de allí desprendía la necesaria intervención de la educación a los efectos de resolverlo.

3.7.2. El inmigrante como el otro[28] que educar

Se recuerda que, para la presente indagación, "el otro" se escribe con minúscula, porque la definición filosófica de Lévinas se resignifica en su perspectiva política para el estudio del ámbito educativo; el inmigrante, como otredad a gobernar, exhibe el problema de la diversidad que oculta. En este apartado, se condensan las definiciones de Ramos Mejía de esa multitud que en el futuro se encargaría de educar desde el CNE.

Aquí, para este trabajo, la otredad es una cualidad que pone en común lo diverso de este universo, que se intentaría homogeneizar con el dispositivo de la denominada "educación patriótica".

Este inmigrante constitutivo de una otredad –pero se insiste, no protagonista único, sino el único reconocido por la dirigencia para formar la nación– era la respuesta, para el círculo dirigente, al problema del designado como "desierto argentino", y se tornaba, a su vez, en su problema, su obsesión. Si bien puede verse entre *La psicología de las masas* de Le Bon (1895) y *Las multitudes argentinas* de Ramos Mejía una correspondencia término a término tanto de la estructura como del contenido de las obras, es preciso tener en cuenta el contexto de los autores, estableciendo en principio desde qué lugar escribieron y qué legitimaban en la construcción de saber acerca del Estado. Le Bon explica la multitud desde la academia, y Ramos Mejía, desde el Estado. Recuperando las afirmaciones del propio Ramos Mejía, en su ensayo puede verse el diseño de su encadenamiento de la evolución política de la Argentina, ese que el médico mencionaba como "nuestro organismo político", entendido como la constitución de un cuerpo o, según conviniera, como virus con una doble capacidad, que podía ser "favorable o nociva". La multitud para Ramos es función

democrática, creaba la bandera, era parte de los ejércitos de la independencia y era, además, entidad de donde emanaba la tiranía de Rosas. Aunque este es un relato histórico que no prosperaría hacia el novecientos.

La cita tan reproducida de Ramos Mejía "Como son tantos todo lo inundan…" (Ramos Mejía, 1977, p. 208) es interpretada una y otra vez como una alarma de la inmigración traducida en multitud hacia fines del siglo XIX. Sin embargo, profundizando la lectura de la misma página a la que pertenece, puede advertirse que el médico se asombraba por la "dócil plasticidad de ese italiano inmigrante" (Ramos Mejía, 1977, p. 208), aludiendo al recién llegado que formaba parte de la campiña y de la ciudad.

En la tipificación y construcción de la inmigración, particularmente italiana, Ramos Mejía entendía que quien sería temible era el hijo de ese migrante que ahora había permeado las capas societales de la profesión médica. José Ingenieros era su *burgues aurerus*, y ya existía, era un discípulo suyo, estudiante de medicina. La respuesta, entonces, sería el cepillo de la cultura a través de una educación nacional y la inoculación de ideales que lo contuvieran en su ascenso a los puestos del Estado para nacionalizarlo y, en ese proceso, despojarlo de su identidad europea o traducirla de algún modo en una identidad nacional[29].

Por ello, y en la configuración de la multitud como masa inmigrante, es posible interpelar la fuente situando a Ramos Mejía como un actor político que interviene empleando un nuevo diccionario y que le provee al campo político un saber médico, que, cuando gubernamental educativo hacia el novecientos, trasciende a la didáctica implementada como un instrumento político. Así, el conocimiento del diagnóstico, devenido del recorrido por el acervo de la obra de Ramos Mejía, genera una nueva perspectiva de abordaje que transforma como objeto de estudio ese discurso del médico que hacía política y se ocupaba de la inmigración; y desde esa construcción discursiva de un político que era médico, formula la urdimbre de la trama argumentativa con la que precisaba un problema de la elite dirigente y la respuesta desde su lugar en el Estado.

3.8. La dimensión didáctica

> Nuestra nacionalidad cosmopolita, requiere la imposición rigurosa de una norma, por medios artificiales como es artificial su formación. Aquí es menester acentuar aúna acción del estado, pues la escuela tiene que contribuir con vigor especial á hacer la patria.
> Su acción, en este concepto, es sustituta de muchos hogares donde falta el patriotismo, al ser extranjeros, apenas vinculados al país sus fundadores (Leopoldo Lugones, 1910).

Del diagnóstico finisecular hacia el Centenario, puede desplegarse una continuidad entre Ramos Mejía y Leopoldo Lugones. Esta entrada, como dimensión distintiva para conocer la política educativa en su función, requiere los significados propios de su tiempo y de las trayectorias políticas de quienes las construyen. La significación de la didáctica que se impone desde el orden nacional, particularmente desde el Consejo, tiene un exponente que la define, desde una obra representativa, que tiene como título el nombre de la disciplina con mayúscula. Sería Leopoldo Lugones (1874-1938) quien, desde su discursividad, instalaría una didáctica propiamente patriótica, tal como el epígrafe lo condensa.

Esta arista de investigación proporciona una dimensión de análisis necesaria, mas no suficiente, para la comprensión del dispositivo y el armado del programa. Este proceso de estudio abre la posibilidad de emplear tanto el análisis crítico del discurso, como los conocimientos en torno a la didáctica, evitando el soslayo del proceso de instauración de discursividad, que se instala en relación con los clásicos de la disciplina. Este aspecto político educativo específico se estudiará en la tercera parte.

En este sentido, es pertinente escuchar la voz de estos actores políticos, sus problemas y diagnósticos, y particularmente poner el foco en aquellos que tomaron decisiones y las llevaron a la práctica. El análisis del discurso en la imposición didáctica desde el gobierno de la educación necesita el estudio de las publicaciones y de las definiciones epocales de esa didáctica general, y de las discusiones y el debate en torno a las didácticas específicas, aquellas vinculadas a la función que se defina para la educación desde el gobierno.

Involucra, además, la posibilidad de elucidar, en el nivel de las prácticas, si esa didáctica se traduce en formas de hacer en las sedes educativas, teniendo en cuenta cuánto es declarativo en esos discursos y cuáles se cristalizan a través de la creación de concepciones

didácticas que se explicitan y luego se formalizan en el proyecto educativo desde sus efectores docentes en las aulas.

Para poner un ejemplo de la línea de estudio, una vez profundizada la obra del médico, y en su apelación a Spencer u otros pensadores, y así poder establecer su posicionamiento ideológico y sus implicancias didácticas, surge el interrogante por cuánto de sus concepciones se sostienen en las memorias de su producción al interior del gobierno del CNE, con el propósito de conocer su intervención en la educación, mostrando así, además, que las áreas de conocimiento de salud y educación no están totalmente escindidas desde quien gobierna e instaura una educación de la que aún hoy podemos encontrar elementos, que alimentan las conclusiones del capítulo décimo.

Ya en la década del 90, Inés Dussel realiza un aporte al campo de la historia educacional ocupándose de la disputa entre las formulaciones de Ricardo Rojas[30] (1882-1957) en la *LaRestauración Nacionalista* (2010) y la *Didáctica* (1910) de Lugones. Si bien el trabajo se destaca por la potente caracterización de la obra de Lugones –que permite profundizar el propio recorrido–, se encuentran algunas afirmaciones que, a partir de la nueva entrada al ámbito de estudio, pueden ser ahondadas. Planteado en el inicio del trabajo, se advierte que, en verdad, la comparación no se establece entre autores, sino entre una obra del autor y otras intervenciones, tanto anteriores como posteriores, del otro.

Considera Dussel (1994):

> El Lugones pedagogo ha sido olvidado por la historia de la educación, quizá por quedar maldito después de su vuelco a la política nacionalista, o quizás por la dificultad de poner en consonancia sus propuestas pedagógicas con las estéticas o las políticas (p. 48).

Centrando su análisis en la obra mencionada de Lugones, Dussel ubicará a la escuela como aquel lugar privilegiado para la construcción de la nacionalidad. A su entender:

> … en esta obra la relación es a la inversa: la nación es un medio para dar pie a un vínculo pedagógico cuyo mayor exponente es la escuela moderna. Esto es lo que preocupa a Lugones […] y no las bases de esa nacionalidad (Dussel, 1994,

p. 48).

Unas pequeñas reflexiones en torno a la definición de Lugones como pedagogo. La primera tiene que ver con el sesgo peyorativo con el que se refieren los cientistas pertenecientes a otras áreas del conocimiento al campo educativo, si bien no es el caso de Dussel. Es importante destacar en el presente trabajo la falta de consideración y reconocimiento a los estudiosos de la educación del propio ámbito educacional.

Por otra parte, para este recorrido, no se puede considerar escindido el pedagogo del político, ya que sus conocimientos pedagógicos se encuentran supeditados a la ejecución de las políticas y a la legitimación de su lugar en el gobierno. Una pista de este modo de indagar se puede advertir en una vuelta al epígrafe de la presente sección.

Para esta investigación, la *Didáctica* (1910) de Leopoldo Lugones, en sus diferentes ediciones y publicaciones, es, además de una demostración del acervo cultural de este funcionario, una intervención política que discute claramente con la propuesta nacionalista de Rojas, por establecer, configurar e imponer el discurso de su tiempo. Tal es la hipótesis que se sigue, en este sentido, de los partícipes necesarios, en cuanto diseño e implementación del Programa de Educación Patriótica. Una revisión de la obra permite explorar los supuestos de la tradición de la lectura de la fuente y profundizar los aspectos no estudiados en este sentido desde esta perspectiva.

Dussel traza una comparación entre la *Didáctica* y *La Restauración Nacionalista*, y desde allí desprenderá su hipótesis. Si estas fuentes se cruzan con las cartas entre Ricardo Rojas y José Ingenieros (1877-1925), publicadas posteriormente al Centenario de la Revolución de Mayo, puede observarse que los dirigentes hacen referencia a una crítica de Lugones, y como documentos exhiben la disputa por las definiciones nacionalistas o patrióticas, que, para los autores, escapan de ser sinónimos, claramente no son lo mismo, se constituyen en posicionamientos distintos.

Siguiendo la denominación formulada por Altamirano y Sarlo (1983), que los definen como “programas nacionalizadores”, distingue Dussel (1994): “… mientras que para el tucumano la escuela es el medio para un fin que es la invención de la nación, para Lugones, por

entonces sarmientino actualizado, el objetivo parece seguir siendo educar al soberano" (p. 49).

Las posiciones antagónicas, en principio, responden a un mismo problema, aunque las respuestas están dadas por funcionarios de diferentes organismos; esta información se desprende del recorrido del estudio del gobierno educacional que no es la perspectiva de Dussel (1994), quien explica al respecto:

> En ambos casos, la educación es un dispositivo de aculturación de las multitudes, estrategia privilegiada para la construcción hegemónica, si para Rojas la Nación es el eje articulador de ese proceso, Lugones define a la nación como el pueblo educado, "civilizado, e indaga en los propios mecanismos de constitución de esa hegemonía" (p. 48).

Algunas referencias salientes de su escrito y sus postulados: "A nuestro entender, el 'eje articulador' del discurso pedagógico del Lugones de esta etapa gira en torno a la función utilitaria de la escuela hacia la sociedad: 'preparar para la vida'" (Dussel, 1994, p. 50).

Afirma más adelante:

> Preparar para la industria o el campo, preparar al futuro ciudadano, preparar al patriota: éstas son las múltiples posiciones que deberán asumir los niños pobres varones e hijos de inmigrantes, que son el sujeto por excelencia de su *Didáctica*. Es la educación integral que preconizara Osvaldo Magnasco y que Lugones asume repetidamente como postura personal. Y para formar a este sujeto homogéneo, la escuela debe ser monopolio estatal (Dussel, 1994, p. 50).

En el presente trabajo, las evidencias muestran una supeditación de las funciones productivas a la función política. En este fragmento, puede observarse en la enumeración el orden al que se alude: "La burocracia educativa se está legitimando, al instituir que la escuela es el único ámbito en el que es posible producir esta transformación del individuo en ciudadano patriota, productor y consumidor" (Dussel, 1994, p. 50).

Lo interesante, además, es la caracterización que hace de la obra de Lugones. Señala la autora:

> El Lugones más difundido –y de mayor influencia en los años siguientes– es éste de 1913 y no el de la didáctica. El programa nacionalizador de 1909 es

> similar al de Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, que al de *El Payador*[31]. Lugones en 1910 parece haber sido el portavoz de una peculiar burocracia educativa, integrada –como pocas veces se volvió a ver– por conspicuos literatos e intelectuales, y que era además, el destinatario privilegiado de su producción (Dussel, 1994, p. 53).

El estudio en la red de relaciones de Ramos Mejía discute con este modo de interpelar el pasado señalando a un autor por etapas y sus devenidas contradicciones, ya que las publicaciones se conciben aquí como intervenciones políticas de su tiempo, y los debates que se imponen en cada espacio de disputa.

Concluye el trabajo en el marco de variadas y potentes interrogaciones finales, propias de su *expertise* investigativa, asegurando en los últimos párrafos:

> Por último, para quienes trabajamos en la historia de la educación, no deja de llamar la atención el alto grado de consenso que tenía la empresa escolarizadora, capaz de incluir el escritor-faro de la época como ideólogo y diagramador. En este sentido, la *Didáctica* de Lugones puede ser leída como uno de los exponentes más claros de la hibridación curricular que posibilitó la expansión de la escuela argentina. También plantea la duda, casi clínica, sobre cuántos de los trazos actuales del imaginario pedagógico conservan las huellas de la imaginación de Lugones (Dussel, 1994, p. 54).

En una nueva lectura, y profundizando en el análisis de las fuentes aludidas, puede afirmarse que eran escritas por encargo del Ejecutivo ministerial o del CNE. Con esto se matiza la afirmación de la investigación realizada por Dussel. Para esta indagación, la hibridación puede ser leída como un proceso que pone al servicio del patriotismo los demás contenidos curriculares. No es que no existieran los universales, sino que no son prioritarios en la formulación del programa. Se recuerda que hay que “educar al soberano”. En tiempos del reformismo, Lugones ocuparía un lugar en el ala liberal, al lado de Ramos Mejía.

El artículo de Dussel permite introducir una nueva dimensión, escasamente explorada, que es la intervención de Lugones como un hombre que participaba del gobierno de la educación e intentaba instaurar el propio relato, y revisada mediante los aportes del intercambio epistolar entre Rojas y Lugones, arrojando luz a las dudas

planteadas por Dussel. A partir de esta nueva entrada, sus interrogantes pueden ser tensionados, como la inclusión en el campo de los intelectuales del periodo, o bien se puede reformular este campo semántico.

Aspectos de la didáctica pueden ser ahondados ya que propiciarían un acceso a las posibles respuestas con las que iniciara mis investigaciones del campo educativo, procurando una aproximación a los motivos por los cuales la didáctica general o específica es interpelada desde concepciones que la sustraen de su contexto de producción.

Las diversas entradas al ámbito de indagación llevaron a vislumbrar una vacancia de conocimiento sistemático en relación con la producción de las didácticas que se implementaron devenidas de las políticas públicas educativas desde el gobierno para la promoción del derecho constitucional a la educación, desentrañando los modos de enseñar para acceder a esa igualdad utópica de la que mucho se dice y escasamente se hace. Puede agregarse que se legisla en términos de consenso y se proclama un derecho igualitario a la educación, que luego no se traduce en una correspondiente propuesta didáctica que favorezca la evolución de las trayectorias escolares de los alumnos en el sistema educativo presente y en el pretérito.

Es esta una clave histórica desde la que se intenta mostrar una perspectiva que propone desnaturalizar los supuestos que formalizan la desigualdad y profundizan o diversifican los obstáculos para que la universalidad de acceso acontezca y se encarne para esa anhelada apropiación de aprendizajes relevantes y requeridos. La consecuente complejidad y multicausalidad obliga a delinear algunas dimensiones de análisis para que lo teórico y lo práctico se fusionen en la búsqueda de respuestas.

Las notas resultantes de la tercera parte conforman a modo de conclusión, siempre preliminar, aunque sin renunciar a la cientificidad que se les niega a los cientistas educativos, un diálogo con quienes en las aulas enseñan en la cotidianeidad, donde se reproducen los obstáculos para dar a cada uno lo que necesita. El origen de algunos modos de hacer y de decir de la escuela exhibe cuestiones políticas naturalizadas. Esta es, entonces, la clave de las siguientes líneas, al intentar una especie de ámbito de debate para poder esclarecer la brecha casi irreconciliable entre las políticas educativas y las

realidades de las aulas.

Una disputa ineludible, en principio, se ubica en los motores de transformación que se requieren y las respuestas desarticuladas de las propuestas de cambio. De arriba hacia abajo, del gobierno a las instituciones, de las instituciones hacia el gobierno como propuesta de los sectores intermedios que articulan ambas esferas hasta el presente, siendo escasas las leyes que transformaron profundamente la educación.

Esto deriva en otra pista interpretativa en el sentido de los efectores desde la mirada gubernamental, noción que proviene de la biología y que define a los organismos que reaccionan a un estímulo y actúan en respuesta a él, en este caso los docentes. A las células que establecen en las aulas las directrices de la política, se suma el rasgo de la definición de su especialización que les permite cumplir con la función requerida, constituyendo el tejido del cuerpo docente, para la puesta en marcha de las respuestas esperadas, desde la dirigencia educacional de otro tiempo, aunque ahondar en el presente estas cuestiones sería parte de otra indagación.

Desde esta lectura, siguiendo algunas de las concepciones teóricas que defienden las posiciones arriba señaladas, que ubican a la capa docente como efectora del programa educacional, esta cuestión hace posible plantear un nuevo modo de diseñar tanto la política educativa, como la supervisión y la puesta en marcha de los programas que tiendan a dirigirse al horizonte compartido de una educación donde se aprenda en función de las posibilidades, los recursos y los conocimientos, que se pongan al servicio de las necesidades educativas. Si bien esto ocurre desde muchos de los resortes legales, tendría que verse cuánto impactan genuinamente en la praxis de las didácticas en las aulas.

Aquí se considera un paso relevante que se basa en la investigación de las políticas que han generado cambios significativos en el sistema. Luego de definir cuáles son esas necesidades, se debe tomar como sustrato un diagnóstico profundo, que habilite el trazado de caminos para las acciones tanto por interpelar como por resolver. Así, se puede formar cuadros docentes que se atrevan a producir y construir saberes en relación con sus prácticas, conocedores de la pedagogía oportuna para cada trayectoria y posicionados en un campo profesional que les retribuya la potestad indelegable de emitir criterios

en favor de los diferentes modos de abordaje pedagógico que las trayectorias escolares requieran para ser exitosas, y se materialicen más allá de los aspectos declarativos.

Ahora bien, si estas dimensiones, que son harto conocidas y transitadas por la *expertise* de muchos, han cavilado y desandado investigaciones, ¿cuál sería la problemática que constituirse para sortear el océano de dificultades que la educación nos revela y devuelve a las orillas? Pues bien, un aspecto deseado mas no realizado que es la diagramación de un proyecto de política estatal que primero se sobreponga a una política partidaria que cada cuadrienio sea reformulada en función de la crítica despiadada a aquello que no se hizo y sin la más mínima intención de recuperar los aciertos de las acciones pasadas.

Entonces, desde un volver a empezar cada vez, y en el intento de hacer reformas educativas para la posteridad, se pierde la gran oportunidad de recuperar del pasado la capacidad de gestión para resolver, en la medida de lo posible, las problemáticas presentes, pensando y delimitando así los caminos hacia las transformaciones para la educación de un futuro donde la igualdad esté tan al servicio de la enseñanza que terminen siendo ambas parte del mismo campo semántico, cuando de políticas públicas educativas se trate. El problema no estará ni medianamente resuelto sino después de que esa igualdad proferida por la legislación tramite en acciones gubernamentales que impacten en las escuelas, tal como ocurre desde fines del siglo XIX, por poner la fecha en que el Estado se ocupó de sostener sistemáticamente la educación.

3.9. La dimensión curricular

Esa selección de conocimientos y su distribución para la enseñanza, definidos desde la esfera gubernamental, son un aspecto que formaba parte de las especialidades de los diseñadores de las políticas públicas educativas, y como dimensión de análisis puede verse fundida –o confundida– con una trama que exhibe una totalidad por su constitución al interior de dichas políticas. Tal afirmación se explica, en parte, tomando por caso la obra *Didáctica* aludida párrafos arriba; al describirla como fuente, puede verse al interior, entre otros aspectos, documentos curriculares con propuestas para resolver los

problemas de una sistematización en la educación común, en cuanto a sus contenidos y dispositivos de enseñanza.

El Programa del Centenario provee una serie de contenidos organizados según las asignaturas escolares, establecidas para la consecución de la meta de la dirigencia, a fin de formar al sujeto de la nación.

Es en las mismas publicaciones en las que conviven, sin una especificidad delimitada más que por algunos títulos, cuestiones de dimensiones distintivas puestas al servicio, según se aprecia en este desarrollo, de la función patriótica de la educación común.

De esta sentencia pueden desagregarse algunas aproximaciones que luego serán debidamente tratadas en la tercera parte, pero que son importantes para mencionar aquí, a fin de comprender la tradición de lectura que la Historia de la Educación ya provee y aquellas nuevas posibilidades que se abren paso al respecto.

En el estudio de la política, la cuestión curricular en cuanto al diseño y la implementación de esta reclama para el análisis los conocimientos de las teorías del currículo, para la exploración de las transformaciones educacionales de los orígenes de la instrucción pública y la educación común, y así contribuir a la comprensión de los procesos efectivos de cambio que se sostuvieron a través del tiempo. Esto constituye un aporte novedoso y particular a la indagación de la denominada "educación patriótica", como proyecto que la elite dirigente implementó, hacia principios del siglo XX, con el propósito de crear a los ciudadanos del incipiente Estado argentino.

En este sentido, en la reflexión vinculada a las configuraciones metodológicas para el estudio de la Historia de la Educación, se visualiza un plexo complejo, entre otras cuestiones, debido a que la construcción de los objetos para su investigación ha de configurar su estudio, atendiendo a la naturaleza de dichos objetos.

Para no incurrir en el error de prescindir del conocimiento de todo aquello que le es propio al campo educativo, datos, cifras, actores, discursos políticos, planes, etc., estos han de ser leídos desde estos sistemas referenciales, para evitar que se hable más de Historia que de Historia de la Educación.

Por otra parte, se le requiere a este campo –entre educativo e histórico– el abordaje de problemáticas propias, desde sistemas referenciales que les son extraños. Diversos trabajos de investigación

toman como fuentes políticas educativas, diseños curriculares, o planes de estudio, desconociendo las características particularísimas de estos documentos que exceden la mera fuente histórica por su contexto de producción y especificidad.

Para poner un caso, la producción de un documento curricular desde un Estado implica la selección de unos saberes organizados para dar respuesta a los objetivos de formación, en forma de resolución para su cumplimiento efectivo, por su aplicación obligatoria.

Es indudable, además, en continuidad con los aspectos señalados, que la intromisión en otro tiempo y espacio instala el riesgo de incurrir en anacronismos y reduccionismos al introducir en el pasado modelos que son extemporáneos. Por ello, y para cimentar una Historia de la Educación que evite los cuestionamientos epistemológicos acerca de los objetos que aborda, es preciso revisar en sus modos de investigar y construir conocimiento, la constitución de esos objetos de los que se cree saber o de teorías de las que simplemente se prescinde. Tal es el caso de la teoría del currículo.

A este entramado problemático, se le suma la complejidad del currículo como objeto de estudio en relación con las disímiles y diferentes conceptualizaciones, enfoques y definiciones que lo abordan e intentan elucidar.

Esta dimensión abre la posibilidad de construir un enfoque metodológico que implique el conocimiento producido por las teorías del currículo, para profundizar y complejizar el análisis de tales objetos educativos, que superen su mera descripción en la investigación de las políticas curriculares del pasado.

Por su contenido en relación con los saberes para formar a los ciudadanos, se seleccionan como fuentes publicaciones diseñadas y orientadas por el CNE, que son leídas a través de nociones venidas de los aportes de la teoréticos curriculares, valiosos para la comprensión profunda de la función política en la educación común de esa instrucción pública que se constituyó en agenda política de los últimos años del siglo XIX y principios del siglo XX, aunque no sin debates profundos acerca del rumbo para consolidar la nación, en relación con la función, económica, política, religiosa, ética, artística o práctica, que debía enseñar la escuela, con los diferentes niveles curriculares para la formación del magisterio y con la enseñanza que se transmitía en cada una de las sedes educativas.

A los efectos, se recuperan algunas nociones que es preciso entramar en los nudos de estudio de las políticas de otro tiempo y desde la dimensión curricular que se abre.

Las diversas concepciones y definiciones del currículo, en ocasiones, se corresponden con el énfasis que se coloque a sus componentes y agentes: como contenido, en torno al aprendizaje, a las experiencias, según los objetivos, como plan para la instrucción pública, y además en relación con una perspectiva, un enfoque. De la teoría construida en torno al currículo, se considera conveniente para la indagación aquella que pone el foco en el plan de estudios, particularmente como plan de instrucción específico para una determinada escuela o población estudiantil, parafraseando a Lunenburg (2011).

Aquí se recupera la noción de "currículo" siguiendo el análisis de Camilloni (2010), que lo caracteriza como una "multiplicidad y diversidad organizada de enseñanzas llevadas a cabo en el marco de un ciclo dado de estudios insertos en una institución" (p. 40). Esta definición de carácter potente y sintético será central como categoría.

En sus reflexiones acerca de la teoría del currículo, la autora nos proporciona una evolución de su concepto, que va desde una concepción restringida, como sinónimo de "plan", hasta aquellas que, ampliadas, implican fundamentos, procesos, componentes, desarrollos, implementación, evaluación, mejoramiento y cambio.

Del universo de definiciones de "currículo", se toma además aquella que permite la operacionalización de dos variables para el análisis, entre lo declarativo y lo que efectivamente se concreta en el aula[32]:

> El plan de estudios refiere al currículo establecido, aquel que se plasma en papel y está compuesto por un conjunto de materias y contenidos organizados en ciclos o tramos. La diferencia entre este currículo establecido y el que se lleva verdaderamente a la práctica, el que es enseñado realmente, especifica la noción de currículo o currículo en acción (Camilloni, 2010, p. 41).

Para examinar algunos aspectos de la instrucción pública, es provechosa la perspectiva de Goodson (1995) en relación con los problemas de definición del currículo; fue este autor quien instaló la hipótesis acerca de la "evidencia palpable, pública y documental de la

perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización" (p. 1). A través del estudio social de las materias escolares, Goodson (1995) brinda información en torno al estudio del currículo en tiempos del CNE, recuperando el desarrollo que Foster Watson publicara hacia 1909, relevante para aproximarse a la indagación del currículo y su evolución en Inglaterra, constituyendo así una historia de los planes de estudio desde el siglo XVII.

Su hipótesis postula:

> El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones […] el currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización (Goodson, 1995, p. 10).

El mapa del terreno que señala el autor se vuelve propicio para este enfoque investigativo. Su perspectiva es clave para la propuesta de este estudio, en este caso desde la política implementada a nivel de la institucionalización gubernamental de los contenidos del Programa de Educación Patriótica y luego la posibilidad de advertir su materialización en las escuelas del Centenario, deliberadamente documentado, por el CNE, en *El Monitor*, y en los debates que se encuentran en las actas de las sesiones del Consejo.

En cuanto a la historia del currículo, si bien existen antecedentes de un pensamiento curricular antes de la segunda mitad del siglo XIX, estos corresponden a una especie de prehistoria teorética, pudiéndose establecer en tiempos de la organización de los sistemas de instrucción pública el origen de "la historia de la Teoría del Currículum" (Camilloni, 2006b, p. 3).

En el caso particular de la Argentina, esta periodización abarca los ciclos situados entre las presidencias nacionales (1860-1880) y el orden conservador (1880-1916). Es "en este período en el que comienzan a tomar forma los proyectos políticos de creación de los estados, una pregunta concentra como hito significativo una preocupación que se puede interpretar como preocupación primera del pensamiento teórico acerca del currículum" (Camilloni, 2006b, pp.

3-4).

En su desarrollo, Camilloni recupera el interrogante formulado por Herbert Spencer (1820-1903) acerca de los saberes que debe transmitir la escuela. Puntualmente, Spencer se preguntaba qué conocimientos son los más valiosos; después de un amplio desarrollo, respondió que son los saberes científicos. Pero lo que aquí importa es la fundamentación del mismísimo Spencer, quien fue recepcionado por la dirigencia, y particularmente por Ramos Mejía. Según se constata en fuentes, dice el autor:

> Para el desempeño de las funciones paternales, la verdadera guía que se necesita es la ciencia. Para la interpretación de la Vida nacional pasada y presente, y sin la cual el ciudadano no puede regularizar correctamente su conducta, la clave indispensable es la ciencia. Así mismo, para obtener las más perfectas producciones artísticas y poder gozar mejor de las artes en todas sus formas la preparación más necesaria es la ciencia. Finalmente, como medio de disciplina intelectual, moral y religiosa el estudio más eficaz es el de la ciencia. La cuestión que al principio parecía tan complexa, ha venido á hacerse, en el curso de nuestra investigación, comparativamente simple (Spencer, 1891, p. 112).

El sociólogo, desde su enfoque positivista, no deja de ubicar en el centro de la cuestión la formación de los ciudadanos. El interrogante central de Spencer puede articularse con las cuatro preguntas que se formula Tyler (1974) en torno al currículo, que enumera a continuación:

> … 1) ¿qué fines desea alcanzar la escuela? 2) De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines? 3) ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? 4) ¿Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1974, pp. 5-6).

Estas preguntas abren ventanas a los aspectos curriculares para interpelar el Programa de Educación Patriótica.

Por su parte, en los avances de las investigaciones, los aportes de Stenhose (1985) permiten visualizar al currículo en sí mismo como proceso de indagación de los docentes, contribuyendo a la apertura de otras dimensiones de análisis. En su formulación, es una modelización

de un proceso de exploración que desarrolla el docente, desde una pragmática donde la propuesta educativa y el contenido que enseñar se constituyen en procedimientos de carácter hipotético, que se utilizan para llevarlos a las clases en un proceso de reflexión permanente. Surge así el desafío de explorar qué condiciones de posibilidad existían para que los maestros formulasen sus hipótesis curriculares y en qué fuentes del pasado pueden hallarse. Se encontraron algunas pistas en las observaciones de clases de *El Monitor*, donde los inspectores modelizaban acciones que debían reproducir los maestros como efectores curriculares.

El estudio de las materias escolares y los modos de analizar los planes a través de preguntas viabilizan el análisis de los aspectos curriculares de la instrucción pública, desde la perspectiva del gobierno de la educación en manos de la elite dirigente del Centenario de la Revolución de Mayo. En el capítulo noveno, se presentan algunos avances en la investigación de la educación patriótica desde la óptica de la teoría curricular y la producción de lecturas desde un soporte significativo, los textos escolares.

3.10. Los textos escolares

En sus desarrollos diversos en relación con la escuela pública, Cecilia Braslavsky (1992) formula sus tesis respecto de los usos de los relatos históricos en diferentes dimensiones, y desde una impronta propia de su preocupación por la función social de la escuela, que atraviesan sus producciones. Tomando un amplio ciclo entre 1853 y 1916, desde donde considera que surgió y se estableció el sistema educativo argentino, expone en su estudio que hechos, procesos y figuras del pasado se seleccionaban a través de una metodología propiamente memorística, desde donde se instauraban aspectos de una argentinidad particular. Encuentra en el estudio de los libros escolares del nivel primario una función histórica a la que le atribuye un doble papel, una historia producida (descubierta o inventada) y una de uso, que le permite categorizarlo como utilitarismo nacionalista. En su misma clave de lectura, se presentan solamente algunos de los estudios que, sin agotarlos, conforman la tradición de lectura donde se inscribe la presente tesis.

Como parte de un estudio comparado latinoamericano, se

recupera la reconocida investigación de Héctor Cucuzza (2007), quien se ocupó de la construcción del "gran imaginario[33] colectivo que es la identidad nacional" (p. 9). Según un ciclo que abarca entre 1873 y 1930, el autor define:

> Los textos escolares de esa época fueron un instrumento privilegiado para cumplir esa función mediante el lenguaje escrito e icónico; no sólo a través de la dimensión cognitiva, sino también mediante mecanismos de carácter afectivo y emocional. Los sistemas de enseñanza credos en el siglo XIX constituyeron a través del tiempo un verdadero modelo cultural unido al desarrollo del Estado-nación, con componentes específicos bastante uniformes en lo ideológico y organizativo, pero también en lo que ha venido en llamarse la gramática del aula, es decir, en lo que se refiere a las leyes implícitas del gobierno escolar, que se fueron sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de institucionalización de los sistemas públicos de enseñanza, ya que se extendieron por todo el mundo occidental en forma de tendencias pedagógicas transnacionales (Cucuzza, 2007, p. 10).

Es desde esta concepción desde la que el autor se detiene en la Argentina, y afirma: "En este periodo, fue el inmigrante el principal destinatario de las políticas de homogeneización cultural e integración nacional implementada por la escuela pública" (Cucuzza, 2007, p. 10). Siguiendo su postulado, es posible ver la dimensión del gobierno de esa planificación homogeneizadora.

Sus apreciaciones de ese "indígena, relegado a las fronteras y casi siempre ignorado como portador de la nacionalidad" (Cucuzza, 2007, p. 10), exhiben el modo particular en que se tramitaría la identidad del sujeto de la nación en las sedes educativas.

Considera que la aparición en la Argentina de las editoriales entendidas de los textos escolares para la educación primaria provocó la publicación masiva de estos, y que fueron "convirtiéndose en vehículos de primera importancia para la creación de esa nueva identidad común" (Cucuzza, 2007, p. 11). Completa el autor con una explicitación cara para este desarrollo. Dice de los textos escolares: "Las mismas imágenes, lecturas, poesías, lecciones, impregnaron fuertemente la vida escolar y las mentalidades de varias generaciones, en un mundo en el que el libro escolar tenía pocos competidores que le disputaran su poder para construir imaginarios colectivos" (Cucuzza, 2007, p. 11).

La presente indagación abre otra vía complementaria, de carácter también relevante, en la que esas iconografías llegaban a las manos de cada docente, alumno y alumna, con las impresiones y distribuciones que diseñaba la Oficina de Ilustraciones (Guic, 2019), creada por Ramos Mejía a tales fines. Otra cuestión que puede complementar la lectura del éxito de las impresiones se abre en torno a las ediciones de los otros libros que solamente transitaban por círculos acotados. Según lo que también señala el autor, los escolares eran los que en verdad se vendían, indica que eran los únicos materiales de lectura de muchos hogares.

Parafraseando sus formulaciones interrogativas en el corto periodo en que se logra edificar la identidad nacional, es central el lugar de la escuela en la "invención o imaginación de la argentinidad y el lugar del libro de textos en la escena escolar de tal construcción" (Cucuzza, 2007, p. 13). Gracias a esos interrogantes, pueden plantearse preguntas tales como quiénes diseñan los cimientos del edificio que se construye en la escuela, quiénes son los que efectivamente escriben como funcionarios de ese gobierno educacional y cuáles son, junto a los libros de texto, las estrategias de intervención de un órgano particular del gobierno de la educación, en un ciclo más acotado que el que abre el investigador.

Cucuzza[34] (2007) entiende que "la construcción de la memoria nacional, de la identidad nacional y de la nación pasa en gran medida por los rituales escolares, y entre ellos la lectura del libro de texto, motivo central de este libro" (p. 10); aquí el autor redefine el lugar del texto escolar; desde esta indagación, la perspectiva se ubica en ese gobierno que diseña, distribuye y legitima determinadas obras que se trasforman en textos escolares a través de una política educativa, obras encargadas en muchos casos a funcionarios del mismo CNE.

Con un impulso contemporáneo al anterior y desde aspectos más específicos en torno de los textos escolares, en cuanto al lugar de esa otredad del pueblo indígena ocultada por los programas de gobierno, Teresa L. Artieda formula diversas entradas al campo, en particular de su tratamiento en los libros escolares. En sus abordajes, y desde su definición categorial para la investigación, afirma Artieda (2007): "Ante el mandato de constituir la homogeneidad, la dilución del otro en el nosotros nacional (una de las formas más conocidas de las relaciones interétnicas) era uno de los sentidos esperables" (p. 36).

Agrega en sus formulaciones una de sus fortísimas hipótesis, valiosas para esta investigación:

> Sostenemos que el periodo de conformación del sistema de educación pública y de los libros de texto para ese sistema (1880-1916) fue también el tiempo de significación de las matrices de significados sobre los indígenas en esos libros. En los significados que pueden relevarse en los libros y lecturas que se produjeron cien años después, se encuentran sedimentos, continuidades, readapataciones discursivas, así como intentos de transformaciones profundas de aquellas "matrices fundantes". Esta hipótesis explica el objetivo de analizar los textos escolares "fundacionales" a fin de historizar los discursos sobre los indígenas de las últimas décadas del siglo XX. (Artieda, 2007, p. 38).

En este mismo sentido, se abren tesis en torno a los estudios de lo que Marta Amuchástegui (2009) llama "la despolitización" de la historia, y la instauración de un relato que se recorre, como en el caso de la historiadora, en relación con las significaciones del denominado "indígena".

Siguiendo esta tradición, la presente investigación se pregunta por las ideologías y las materializaciones del discurso desde la perspectiva de ese ciclo conservador que estudian los citados, desde un lugar particular de la educación común, el CNE, artífice de tales matrices fundantes e instaurador a través de su funcionariado.

3.11. Rituales escolares

Otros modos en que se materializan esos saberes patrióticos que se definen y se instalan son los actos escolares, entendidos aquí como aquellas reivindicaciones de hechos y sujetos que se corresponden con el relato mítico fundacional de la nación. Siguiendo las pistas de quienes han profundizado en los rituales escolares, y particularmente en los actos escolares (Amuchástegui, 2002; Eliezer, 2006; Dussel y Southwell, 2009), se formulan categorías para entrar a ese clima de instauración del mito fundacional, ahora desde la perspectiva del gobierno educacional.

De los textos escolares, como parte de la gramática que Cuccuzza trae, los rituales son, además, modos de encarnadura de ese mito fundacional que se pretende instaurar. Cada una de las fechas del calendario escolar son un motivo de análisis, como lo han resuelto

diversas y ricas producciones, que a su vez contribuyen a pensar en la trama gubernamental que las propicia.

En este sentido, entendiendo los actos escolares como rituales que acontecen en las escuelas, fueron objeto de estudio como expresiones de la nacionalidad; así, Marisa Eliezer (2005) expone: "La escuela moderna se fundó en dos tabúes: la exclusión de la religión y la política de las aulas. Pero ambos tabúes se colaron en los rituales y las prácticas cotidianas de docentes, directivos y padres" (p. 10). Los actos escolares, cual ventanas, permiten acercarse a la cultura escolar en su historicidad, según la autora expresa. Aquí el tabú religioso se problematiza, si se sigue la tesis de Altini (2005) respecto de la morfología religiosa de la educación patriótica, donde se advierten elementos de continuidad entre la catequesis específicamente católica, y las formas que toma la educación patriótica definida por el programa del CNE, lo que se desarrolla en los capítulos noveno y décimo.

Siguiendo a Dussel (2001), Eliezer sostiene:

> A fines del siglo XIX, en el contexto de la masificación inmigratoria, los rituales cívicos escolares participan de una operación de regulación de la población, que incluye una oleada de formas de "nacionalización": nacionalización de la educación, de la ciudadanía, el servicio militar obligatorio, la producción de la memoria nacional destinadas a ritualizar la nacionalidad (Eliezer, 2005, p. 4).

Se toman las formulaciones de las indagaciones como evidencia de un discurso instaurado desde el gobierno educacional de un ciclo particular, que se mira según este objeto de estudio, el Programa de Educación Patriótica, como una política pública educativa que, desde el CNE y su dirigencia, establece las estrategias e intervenciones para su implementación, según los contenidos patrióticos establecidos por el gobierno educativo.

Esta extensa sección desanduvo las necesarias consideraciones de las perspectivas ideológico-políticas y las histórico-educativas que, en su repliegue nodal, junto a esta última del gobierno educacional y sus políticas, ponen en el centro el recortado objeto de estudio de esta investigación: el Programa de Educación Patriótica del CNE como política pública educativa en el Centenario de la Revolución de Mayo.

Esta parte del libro comporta un sistema referencial de autores y fuentes a modo de estado de la cuestión con el cual se dialoga y que exhibe la complejidad del problema que se estudia.

A continuación, se despliega la segunda parte metodológica, que propone un enfoque de abordaje rizomático. El enfoque es una propuesta metodológica que recupera esta primera parte y la pone al servicio de las definiciones categoriales para la investigación.

1. Fragmento de *Revista de Educación, Bibliografía i Agricultura*, volumen 1, n.° 1, Nueva York, 1867.
2. En adelante, "Consejo Federal de Educación" se designa con la abreviatura "CFE".
3. Se respeta la ortografía y grafía de la fuente.
4. Se desempeña como actual director de Asistencia Técnico Administrativa, en la Secretaría General del CNE, según organigrama disponible en t.ly/zsda, última consulta en mayo de 2021.
5. Entrevista llevada a cabo el 9 de abril de 2020, entre otros intercambios. Se agradece al funcionario la amabilidad y la claridad de sus valiosas referencias para desandar el camino hacia el pasado con sus aportes.
6. Refiere a Adriana Puiggós.
7. APPEAL: asociación civil de Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina.
8. Hacia 2005, de la mano de los profesores Roberto Marengo y Juan Carlos Geneyro, como estudiante de la Universidad Nacional de Lanús, descubrí el abanico de posibilidades de estudio desde la perspectiva del gobierno educacional y sus legados.
9. "Abarca los años 1884-1899 y comprende las gestiones en la Presidencia del CNE de Benjamín Zorrilla y la primera parte de la gestión de su reemplazante José María Gutiérrez. En esta época van tomando entidad los distintos órganos que componen la administración del sistema educativo y los órganos de consulta sobre temas específicos (textos, programas, etc.) Se ponen en función distintas modalidades del sistema como la educación de adultos, las escuelas militares y otras" (Marengo, 1991, p. 75).
10. "Abarca los años de 1899-1908, comprendiendo las gestiones del Dr. José María Gutiérrez y su reemplazante Ponciano Vivanco. Se busca abarcar a toda la población en la cobertura del sistema de instrucción pública. Es característica la participación de la sociedad civil acompañando este objetivo, fomentada por el propio órgano de conducción del sistema. Se produce la consecuente adecuación de los reglamentos y se presta especial atención a la habilitación para la docencia" (Marengo, 1991, p. 75).
11. Un estudio interesante y exhaustivo en relación con la función de los inspectores en este tiempo se condensa en la obra de Olalla, Marcos y otros. (2016). Pensar y hacer el oficio del Instructor Popular, QELLQASQA, Mendoza.
12. Esta relación entre Ramos Mejía y William Morris fue transitada y profundizada por el desarrollo doctoral de Eunice Rebolledo Fica, *La construcción de la ciudadanía en el discurso pedagógico del protestantismo liberal: Revista La Reforma (1901-1932)*, Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2016.
13. Desde Chile, Sarmiento redactó y publicó el "Plan Combinado de Educación Común, silvicultura e industria pastoril aplicable al estado de Buenos Aires". Solamente a modo descriptivo e introductorio, el sanjuanino les explicaba a los maestros cómo realizar una huerta para producir en la escuela y sostenerse, por si no llegaran los compromisos de ese Estado que aún no podía dar las respuestas a las obligaciones que la Constitución le reclamaba.
14. Se agradecen los diálogos con la Dra. Viviana Bartucci, que en su recorrido ha explorado esta cuestión en el ámbito del estudio del arte y las mujeres en el

Centenario.

15. Aquí, el problema del denominado por la elite dirigente "desierto argentino" y definido por la respuesta alberdiana expresada a través de la máxima "Gobernar es poblar" fue resuelto por el gobierno a lo largo de varias décadas, mediante las políticas inmigratorias de los sucesivos gobiernos. La inmigración masiva revela un resultado "no deseado" de tales políticas inmigratorias. Fruto del problema de ese "desierto argentino", poblado por la otredad negada, y resuelto a través de las llamadas "migraciones aluvionales", se creó un nuevo problema a los ojos de la dirigencia de su tiempo, la cuestión del inmigrante, que fuera una respuesta que ahora pondría en riesgo el gobierno propio de la elite dirigente (Herrero, 2010, p. 52). Los hijos de inmigrantes que eran argentinos, por derecho de nacimiento en este territorio, seguían la cultura de sus padres, asistían a escuelas fundadas por los inmigrantes; por derecho constitucional podían ocupar cargos en el Estado y, en adhesión a sus culturas europeas de origen, participar en el gobierno favoreciendo a estos Estados.
16. "… todo estaba determinado para un previo mercado de puestos. La clase baja cosecha y faena; la clase media embala; la clase alta dirige la operación" (Cirigliano, citado por Tedesco, 2003, p. 83).
17. El siguiente desarrollo formó parte de un debate abierto no debidamente saldado con el Dr. Juan Carlos Geneyro, en el seminario "Individualidad; subjetividad y ciudadanía: algunos legados de la modernidad", de 2017. Sus aportes a los interrogantes propios se vuelven en forma de gratitud y homenaje a su memoria. Los avances de este apartado de la investigación se expusieron en el XV Corredor de las Ideas del Cono Sur, X Coloquio Internacional de Filosofía Política Bahía Blanca, el 28, 29 y 30 de noviembre de 2018, Departamento de Humanidades, UNS, y publicados en su biblioteca digital.
18. *El Leviatán, o la materia, forma, y poder de una república, eclesiástica y civil* es el título que pocos replican y que se constituye como un aspecto clave para la presente investigación, que es que su autor define desde su concepción categorías enormes con las implicancias educativas que el epígrafe revela en cuanto a la función de la educación.
19. El recorte se debe al encadenamiento posible de recepción de José María Ramos Mejía.
20. Notas del seminario "Individualidad, subjetividad y ciudadanía: algunos legados de la modernidad", de 2017, dictado por Dr. Geneyro, recuperan, en continuidad con su homenaje y su recuerdo, una expresión que solía utilizar ante la problemática de abordar a los pensadores, y era tener en cuenta a cada uno y según "una vidita", como un relato personal que operaba en sus formulaciones.
21. Para profundizar en los rasgos de la modernidad, se sugieren los desarrollos de Geneyro (2003.
22. Altini tiene una posición distinta a la de Carl Schmitt, quien, desde su análisis crítico al romanticismo político, expresa: "El romanticismo es ocasionalmente subjetivizado, porque es esencial a él una relación ocasional con el mundo, pero ahora el sujeto romántico ocupa el lugar central en vez de Dios, y hace del mundo y todo lo que ocurre de él una mera ocasión" (Schmitt, 2000, p. 59). Desde esta perspectiva señalará la naturaleza paradójica del lazo social.
23. La obra de referencia no posee, por su encuadernación, la fecha de impresión, que se deduce por constituirse en la tercera edición. Según los prólogos anteriores, las fechas de publicación serían entre 1880 y 1884.
24. La anterior caracterización fue recuperada del diccionario de *Las multitudes argentinas*. Siguiendo las pistas intelectivas y las referencias de Biagini, se recuperó en la tesis anterior para el estudio de la intervención política de Ramos Mejía: "Afirma que la concepción positivista se ocupó del carácter y la cuestión de la identidad nacional, describiendo sus lineamientos básicos, de impronta naturalista, evolucionista o cientificista, orientados por una antropología de base biológica, en un mundo regulado por leyes orgánicas" (Guic, 2019, pp. 48-49).
25. Puede profundizarse este aspecto del poder del normalismo en el trabajo de Alejandro Herrero (2018).
26. Devoto, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina*

Moderna, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

27. La interpretación y clasificación de esta producción varía según cómo se inscriba a su escritor, si se lo ubica como un médico que hace historia, el ensayo será historiográfico, si es literario, el enfoque será representativo de las humanidades y el arte argentinos, y, si se lo inscribe como sociológico, pertenecerá a la genealogía de la ciencia nacional. En síntesis, el modo de leer esos textos estará condicionado por el encuadre y la autoridad del campo de saber (disciplina) que se le atribuya. Lo importante para el presente estudio es el concurso de una didáctica apropiada a la potencia de su diagnóstico, en el que ubicará a la educación factor como clave (Guic, 2019).
28. Ronen Man, en su investigación "El reformismo liberal en el parlamento, entre integración y exclusión (principios del siglo XX)", refiere: "Como sostuvimos, para la conformación de la ciudadanía el extranjero es el 'otro' por excelencia, incluso y aún hoy en la actualidad del siglo XXI. Históricamente la ciudadanía en la Argentina partió de un oxímoron, de una contradicción constituyente, la *de* ¿cómo crear al ciudadano nativo a través de la figura opuesta del inmigrante? Además, se basó en una inadecuación entre la base social o el pueblo realmente existente y el pueblo ideal imaginado" (p. 27). Esta visión historiográfica se comparte.
29. De hecho, Ingenieros, en ese tiempo cosmopolita, se opuso al patriotismo en 1899, aunque en 1910 nacionalizó su apellido y defendió el nacionalismo argentino como positivo. Esto puede verse en el intercambio epistolar con Rojas entre 1912 y 1913, donde critican el patriotismo o nacionalismo definido por Lugones.
30. El vínculo entre Rojas y Ramos para esta y anteriores indagaciones se exhibe con relación al reconocimiento del primero respecto del segundo, al interior de un selecto grupo de historiadores argentinos que forman parte de la literatura argentina.
31. *El payador* fue publicada como obra en 1916.
32. Se restringe el dominio de la definición curricular porque deliberadamente se prescinde en este caso de examinar variables como los aprendizajes de los alumnos, en ocasión de la implementación curricular.
33. Dice Cucuzza (2007): "Descifrar lo múltiples significados de las mismas como tarea del historiador nos conduce una vez más a la frase de Renán acerca de los rasgos de 'invención'. Imaginación', o 'construcción' socio-histórica de la Nación cuando señalaba que 'el olvido, e incluso diría que el error histórico, son un factor esencial en la ceración de una nación, y de aquí que el progreso de los estudios históricos sea frecuentemente un peligro para la nacionalidad' (1882, cit. en Fernández Bravo, 2000: 56) (pp. 22-23).
34. Existe una continuidad entre el sistema referencial de Cucuzza y la presente indagación.

Parte II.
Del diseño metodológico

> Un rizoma es un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica –con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido modelo del árbol de Porfirio–, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze y Guattari, 1972).

Empleando el rizoma deleuziano como metáfora o modelo inspirador, en este caso para la reflexión y construcción metodológica, el tramo, que se escribe como apartado, es fruto de la propia trayectoria en la investigación educativa, en principio, y surgió por la condensación de los aportes metodológicos del ámbito educacional, con aciertos y desaciertos, obstáculos sorteados, búsquedas, etc., que se ponen al servicio del libro.

En segundo término, se ofrecen como insumo los diseños del proyecto de investigación, documentos que, por ser de carácter instrumental, generalmente administrativo –sirven a los efectos de ser presentados a la burocracia académica–, son escasamente rescatados para su análisis, porque exhiben, además, el movimiento de ese tránsito del plan de indagación, o mapa primero, hacia la resolución definitiva del diseño metodológico. En este sentido, es importante para los objetivos formulados el diseño y la implementación de un enfoque que sortee, de algún modo, las resignaciones metodológicas del ámbito histórico educacional que se plantean. Para el presente trabajo, se rescatan estos documentos de significación sustantiva que, como planes de acción, como recorridos iniciáticos, contienen tachaduras, enmiendas, nuevos rumbos y reconfiguraciones suscitados por las entradas a las fuentes, que han promovido, a su vez, hallazgos significativos, y la necesidad de insertar el objeto en un sistema referencial más denso que propicie su elucidación.

Desde su articulación externa, anuda las reflexiones en torno a los devenires teóricos referenciales para la indagación, con las concepciones disciplinares para el abordaje histórico de la educación en general y con las coordenadas para el estudio del Programa de Educación Patriótica como política pública educativa. En las representaciones las abreviaturas serán PEP para el primero y PPE para la segunda.

En su organización interna, se emprenden tres capítulos en relación con la recepción de las diversas formas de indagar en parte o de panorámico el objeto de empírico, reflejando reflexiones, decisiones, riesgos, acciones, escritura y reescritura. Si bien se expone de este modo secuencial, conforma un todo superador[1] que es relevante no perder de vista.

El cuarto capítulo contiene aquellas discusiones metodológicas en la elección de modos de investigar, de las que se seleccionan las que no resignen esos objetos propiamente educativos, desde una perspectiva historiográfica, y en su trayecto busca arribar a la definición de un enfoque que supere los obstáculos que otras disciplinas y el mismo campo educativo le imponen a la construcción de conocimiento, en la búsqueda de su estatuto de cientificidad.

En el quinto capítulo, se precisa el enfoque en su constitución interna, articulando las categorías, dimensiones y metáforas que concurren a analizar, una vez establecido el posicionamiento de quien estudia y la tradición de lectura del ámbito temático del primer apartado, en la que se inscribe la tesis del libro, puestos a jugar ahora en la investigación histórica de la Educación desde la perspectiva gubernamental.

En el último capítulo de esta parte, se desarrollan los diseños devenidos de las definiciones metodológicas anteriores para la investigación del caso de un organismo de gobierno escasamente interpelado según los expertos, la cuestión de las claves de lectura con que se construyeron saberes en torno a este particular objeto y los estudios de las fuentes según su género lo requiera.

1. Decía en la tesis de maestría: “Esta totalidad que conforman los enlaces fue concebida junto a la práctica de la investigación misma; en simultaneidad y con la multiplicidad que solo la metáfora del rizoma puede captar” (Guic, 2019, p. 54).

4

De la reflexión a la construcción del método

Un desafío primero es establecer cuáles son las definiciones que van acotando la investigación desde los métodos y los universales en torno al estudio, sea cuantitativo o cualitativo, hacia el particularísimo enfoque reconstruido para la propia indagación.

En cuanto a la inserción y el posicionamiento del enfoque, se alinea con la concepción de un paradigma que comprende que "el proceso de investigación social como un simple mecanismo biparadigmático es una postura escueta e ineficiente" (Mejía Pérez, 2012, p. 24). Con relación al avance del proceso, se dirime, además, la cuestión de la apropiación de los modelos, entre aquellos ideales y los plausibles de ser llevados a la práctica, pasando de las reflexiones desiderativas a las instancias decisivas.

Los anhelos de alcanzar el horizonte investigativo eminentemente educativo y en perspectiva histórica exigen precisar claramente la elección de métodos para su interpelación, que se vuelve imprescindible definir.

En torno a esas necesarias decisiones, Mejía Pérez (2012) explica la imposibilidad de un argumento suficientemente contundente que determine la elección de metodología:

> Aun cuando incluso nosotros nos inclinemos por la metodología cualitativa dentro de la investigación educativa, por destacar más la esencia conductual compleja del ser humano, no desacreditamos la utilidad, funcionalidad e importancia de los métodos cuantitativos que pueden ser capaces de ofrecer panoramas muy claros del comportamiento de fenómenos generales o tendenciosos (Mejía Pérez, 2012, p. 30).

En el proceso de toma de decisiones al inicio de la investigación, siguiendo a Mejía Pérez, lo primero que se necesita es esclarecer el horizonte primario y hacer un gran esfuerzo para asumir alguna postura epistemológica que posibilite percibir, analizar y registrar los hechos del pasado conforme a las fuentes y el conocimiento producido hasta ese momento en torno al problema, que, además, dé cuenta del modo en que los propios investigadores formulan interrogantes y producen conocimiento. Requiere –para empleo de un vocabulario más ajustado– una reflexión metametodológica permanente.

En este sentido, y luego de la definición de un marco teórico referencial, se toman decisiones ahora en relación con la metodología, para luego dar lugar a las técnicas investigativas, para materializar los modelos en instrumentos que se constituyan como analizadores, descriptores o exploradores válidos de las fuentes que se estudian. Para algunos autores, la identificación de una postura epistemológica con respecto al fenómeno que se indaga "permite desarrollar un esquema de estudio detallado; ello declinará por sí mismo una metodología, y esto a su vez las formas precisas de efectuarla" (Mejía Pérez, 2012, p. 30).

En torno a esta afirmación, es oportuno indicar que, si bien una primera exploración de las fuentes ubica a quien investiga en la necesaria toma de decisiones metodológicas, no se considera que la metodología sea una mera declinación, sobre todo cuando la decisión en torno al estudio de las fuentes requiere un posicionamiento particular, y máxime si de documentos históricos se pretende construir objetos educativos que además muestren las distintas aristas de las acciones gubernamentales. Más que una declinación, es un devenir propio del rizoma, porque aquí las declinaciones se consideran como aquellos sometimientos de las ciencias educativas a cualquier otra área del saber.

Para sintetizar la caracterización de la investigación cualitativa, se plantean tres aspectos: "según se refieran a quién y qué se estudia; a las particularidades del método y a la meta de la investigación" (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 28).

En términos de la autora, las características que aluden a las particularidades del método definen a la investigación cualitativa como "interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. […]. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el

contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre" (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 29).

En esta línea, establece los componentes de la investigación cualitativa como los datos, los procedimientos de análisis de esos datos y el informe final. Hacia el cierre de su conceptualización y caracterización, sostiene que la investigación cualitativa exige

> … estricta formación en esta metodología, rigor, sistematicidad, entrenamiento, creatividad y, especialmente, flexibilidad para, entre otros: a) volver una y otra vez al campo para afinar, ajustar la pregunta de investigación; b) reconsiderar el diseño; c) recolectar nuevos datos; d) implementar nuevas estrategias de recolección y análisis; y e) revisar y, si fuera necesario, modificar las interpretaciones (Vasilachis de Gialdino, 2007, pp. 36-37).

En la descripción de las acciones investigativas no contempla el momento particular del diseño del plan, a modo de mapa estratégico, que en este desarrollo se considera central como construcción primigenia, mapa primero, plan iniciático, flexible y con objetivos preliminares.

Siguiendo a Denzin y Lincoln (2013), las formas de investigar que emplean como método las nuevas historias y especialmente, el histórico como metodologías cualitativas, debieran ser extendidas a todos los fenómenos sociales, que reclaman un contexto histórico para su estudio. Ahora bien, si los contextos espacio temporales son propios de toda investigación, es importante aclarar para este desarrollo, que la historia de la educación requiere reformulaciones para la definición de sus objetos de estudio, en pos de la construcción de un saber, que para la presente es, efectivamente histórico y educativo a la vez.

Desde esta perspectiva la clave es interpretativa, definiendo entonces que "el relato del pasado de un historiador es un texto social que construye y reconstruye las realidades del pasado" (Denzin y Lincoln, 2013, p. 46).

Muchos investigadores formados en las Ciencias de la Educación disputan por un lugar en el campo de investigación educativa, pero terminan recayendo en una subordinación metodológica y en cuantiosas oportunidades –punto de fuga para otros trabajos de

investigación– dejan de construir objetos propiamente educativos.

Resume Mejía Pérez (2012) en su introducción:

> … descriptiva o explicativa; fenomenológica o positivista; clásica o emergente; los paradigmas de investigación son la manera en cómo tenemos acceso a la realidad investigada y así obtener principios y respuestas dentro de la educación, tanto métodos cuantitativos como cualitativos han ayudado a abordar fenómenos de tal manera que han producido resultados favorables para el bienestar del quehacer educativo (p. 23).

Su apreciación es, en parte, cierta, ya que la producción de conocimiento ha favorecido el estudio y los avances en la elucidación de estos fenómenos; la cuestión que pierde de vista es que la denominación y caracterización de los hallazgos le endilga nombres a las especies y a tales objetos encontrados, reformulando sus nombres según la disciplina que los aborde, pero no dejan de ser en parte extrañamientos de objetos o fenómenos que operan en sede educativa, sin terminar de aprehenderlos. Entonces es el sistema de referencias con el que leemos tales fenómenos eminentemente educativos en la historia, que reclaman ser explicitados. De aquí la importancia de encontrar claves de lectura educacionales, que no pierdan de vista el momento histórico en que se despliegan.

En medio de la toma de decisiones, cabe la pregunta por aquellos modos de investigar validados, como el enfoque posestructuralista, y la necesidad de inscribirlo en un modo más amplio que en principio ofrezca debida cuenta de los debates anticipados. Volviendo a la primera parte, aquí se subraya la complejidad de la *expertise* que reclama la construcción de objetos educativos, sus políticas y su entramado histórico.

4.1. Los límites de un enfoque postestructuralista

Para ubicarlo en la matriz de los paradigmas interpretativos y desde una teoría marxista, el postestructuralismo asume un criterio dialógico, de morfología histórica, que construye un tipo de relato devenido del análisis histórico. Hasta aquí no pareciera requerirse ningún otro aspecto para la indagación del objeto que aquí se propone.

Scheurich y McKenzie (2005) estudian el enfoque centrados en las

nociones de la arqueología y genealogía foucaultianas, explicitando que no deben entenderse en términos de las disciplinas. Consideradas por los autores en el marco de las metodologías cualitativas, la arqueología de Foucault implica, según su criterio, el desarrollo de "una profunda comprensión de un complejo conjunto de conceptos interrelacionados" (Scheurich y McKenzie, 2005, p. 20). La trama vincular estaría expresada sin necesidad de acudir al rizoma deleuzeano.

Recuperando la arqueología y la genealogía de Foucault, es posible disentir con los autores si se recurre al diálogo que se establece entre Foucault y Deleuze en la escena de los setenta. En sintonía con esta reflexión metametodológica, se aprecia que en ocasiones se extraen nociones de ambos franceses descontextualizadas de sus obras. Un trabajo un tanto ambicioso pero productivo resultó de revisar la disputa llevada a cabo por los filósofos franceses en su tiempo, a través de sus escritos. De la lectura de sus textos, se desprende la necesidad permanente de explicitar sus sistemas categoriales, tanto en publicaciones y las lecciones como en las entrevistas. Las concepciones de una eran leídas, discutidas y publicadas por el otro en cuanto a alcance y significación.

Para señalar como ejemplo, Scheurich y Mc Kenzie (2005) toman dos nociones, el *savoir* y la *connaissance*; el primero remite a los saberes formales, las instituciones, las prácticas y las actividades sociales. El segundo se funda en los "cuerpos formales de conocimiento" (Scheurich y McKenzie, 2005, p. 20). Según afirman, la genealogía presenta el mismo valor y validez para Foucault, ambas se constituyen como metodologías privilegiadas para abordar la historia del conocimiento constituido como práctica social. Condensan los autores: "El enfoque arqueológico y genealógico de Foucault constituyen una crítica a la visión moderna de las ciencias humanas y del hombre como científico humano y objeto de las ciencias humanas al mismo tiempo" (Scheurich y McKenzie, 2005, p. 21).

De sus afirmaciones, varias cuestiones a reconsiderar; la primera es que en sus apreciaciones, y por su nivel de generalización, tanto los objetos educativos como las prácticas políticas son fenómenos sociales y esta sería la única clave para leerlos. La segunda, no en orden de importancia, remite a recordar que Foucault no es historiador, sino que busca ejemplos en la historia para validar los procesos de

construcción de la genealogía y arqueología en el estudio de las formas del poder. Y la tercera se basa en la lectura de la obra, donde las precisiones de las categorías foucaultianas o deleuzianas son repensadas y reformuladas en función de las devoluciones o recepciones que los mismos autores pueden constatar a partir del debate que instalan. Entonces, si la perspectiva es histórica, conviene volver a su obra para no traer categorías descontextualizadas a las investigaciones y reflexiones metodológicas. Para decirlo con un ejemplo, no hay solamente una definición de "arqueología" en el desarrollo de Foucault, ni de "rizoma" en el de Deleuze, sino que ambos han podido reformularlas, aclararlas y explicarlas según las recepciones y distintas significaciones que otros dieron a sus conceptos a lo largo del tiempo.

Algunas evidencias de la tercera objeción a la definición de Scheurich y McKenzie (2005), originada en la exploración del debate entre los autores franceses, se comparten en el capítulo siguiente, ya que ofrecen explicitaciones que coadyuvan a la construcción propiamente metodológica del enfoque rizomático.

Desde una perspectiva nietzscheana, la genealogía de Foucault pone en cuestión la verdad de la linealidad de la historia, y la hipótesis acerca de los orígenes de la construcción del conocimiento. En palabras del propio Foucault (1996):

> Me gustaría mostrar en particular cómo puede formarse en el siglo XIX, un cierto saber del hombre, de la individualidad, del individuo normal o anormal, dentro o fuera de la regla; saber éste que, en verdad, nació de las prácticas sociales de control y vigilancia. Y cómo, de alguna manera, este saber no se le impuso a un sujeto de conocimiento, no se le propuso ni se le imprimió, sino que hizo nacer un tipo absolutamente nuevo de sujeto de conocimiento. Podemos decir entonces que la historia de los dominios de saber en relación con las prácticas sociales, excluida la preeminencia de un sujeto de conocimiento dado definitivamente, es uno de los temas de investigación que propongo (p. 6).

Tomando esta cita en extenso, se encuentran ciertos límites en las afirmaciones de Scheurich y McKenzie (2005) sobre la claridad de la hipótesis del francés. Su reflexión es además metodológica, a través del análisis de los discursos. Y esta forma que toma de las lecciones y el devenir de su argumentación reclama más herramientas de

validación que impidan recaer en las categorías a modo de glosario metodológico.

En su arqueología, Foucault señala discrepancias entre el análisis arqueológico y la historia de las ideas y establece cuatro diferencias. Para aclararlo, y en relación con la historia de las ideas, formula:

> En general, la historia de las ideas trata el campo de los discursos con un dominio con dos valores; todo elemento que en él se descubre puede ser caracterizado como antiguo o nuevo, inédito o repetido tradicional u original, conforme a un tipo medio o desviado. Se pueden, pues, distinguir dos categorías de formulaciones: aquellas, valorizadas y relativamente poco numerosas, que aparecen por primera vez, que no tienen antecedentes semejantes a ellas, que van eventualmente a servir de modelos a las otras, y en esa medida merecen pasar por creaciones; y aquellas triviales, cotidianas masivas que no son responsables de ellas mismas y que derivan, a veces para repetirlo textualmente, de lo que ha sido ya dicho (Foucault, 1991, p. 236).

A este posicionamiento, y en cuanto al diseño metodológico, se anudan a la arqueología y a la genealogía foucaultianas la metáfora propia de la paleontología, por sus modos de hacer en la escena del descubrimiento, y que se explica más adelante, en el marco de las definiciones del enfoque rizomático propuesto.

Volviendo a las reflexiones metodológicas, Martín Heidegger (2010) aporta desde la introducción de su obra *Caminos del Bosque* una afirmación brillante en sus dos acepciones: la genialidad, como la apelación a la metáfora, y el aspecto lumínico, como la capacidad de echar luz sobre cuestiones fundantes de toda investigación. Esta condensa el fortalecimiento de una mirada y una construcción topológica del enfoque metodológico construido:

> “Holz” [madera, leña] es un antiguo nombre para el bosque. En el bosque hay caminos por lo general medio ocultos por la maleza, que cesan bruscamente en lo no hollado. Es a estos caminos a los que se llama “Holzwege” [“caminos de bosque, caminos que se pierden en el bosque”]. Cada uno de ellos sigue un trazado diferente, pero siempre dentro del mismo bosque. Muchas veces parece como si fueran iguales, pero es una mera apariencia. Los leñadores y guardabosques conocen los caminos. Ellos saben lo que significa encontrarse en un camino que se pierde en el bosque (Heidegger, 2010).

De allí que las investigaciones en el campo educativo, y desde una

perspectiva histórica, puedan ser pensadas como caminos en un bosque, con recorridos diversos para la producción de conocimiento. Las definiciones y el diseño metodológico remiten –en principio– a la identificación de las estrategias para esclarecer los objetos de estudio de un modo superador al que se haya efectuado hasta el presente de quien investiga. En la disputa por la instauración de los métodos que se erigen como científicos al indagar la educación, ocurre que mayormente se apela particularmente a las ciencias que la colonizaron. Y esto no quiere decir que aquí se renuncie a categorías de otros campos del conocimiento, sino que, en un movimiento de apropiación, se sometan a los requerimientos que los objetos de la educación exigen.

Por ello, no se trata de la destitución de los saberes que otras disciplinas promuevan, sino de desarrollar y afirmar la capacidad de poder señalar desde, en y para la educación cuáles son las nociones que desconocen aspectos propios del campo, por ser caminantes de paso del "bosque educacional".

Dicho de otro modo, aquellos transeúntes de otros ámbitos del conocimiento científico poseen sistemas referenciales para delimitar objetos empíricos que no son propiamente educativos. Ahora bien, y esto puede ser un matiz, es cierto que, como todos los sujetos que indagan tienen experiencia educativa por su trayectoria de formación, puede que sea una forma de comprender los modos de delimitar objetos a partir de ellos.

Entonces, y luego de la advertencia de las intencionalidades de la reflexión, se valoran los aportes de quienes diseñaron metodologías y que forman parte, de un modo u otro, del diseño formal y concreto del enfoque rizomático.

Por tanto se puede tomar categorías del enfoque posestructuralista sin recaer en el empleo *vis a vis* de su modalidad para estudiar la educación, y, en el sentido de las apropiaciones, se intenta evitar las colonizaciones disciplinares.

A continuación, los antecedentes que favorecieron el diseño y uso del enfoque rizomático para la investigación de las políticas públicas educativas, en la perspectiva y el tiempo histórico del ciclo conservador.

4.2. Algunos antecedentes del enfoque rizomático

El diseño del Enfoque Rizomático deviene de un amplio recorrido, cuyos precedentes es conveniente enunciar tanto para exponer las fortalezas derivadas de los obstáculos sorteados y de los aciertos recogidos, como para mostrar la insatisfacción del empleo de metodologías anteriores. Así, y para no recaer en la resignación metodológica descripta, se utilizará el enfoque diseñado para la tesis de maestría, incorporando la teoría de los nudos –en las representaciones, TN– para el abordaje del estudio del programa educativo desde una perspectiva histórica.

De las diferentes concepciones en torno a la investigación, la presente se inscribe en el paradigma cualitativo que configura más apropiadamente esta forma rizomática de estudiar en el campo científico.

Por definición, al decir de Denzin y Lincoln (2012), se ubican en el "escenario de actividades interpretativas" (p. 55), sin prerrogativas respecto de alguna praxis en particular. Según la praxis y la formación, esta es una forma de subsumir a la educación como disciplina a claves meramente interpretativas.

El quehacer investigativo contempla exploraciones, descripciones, comparaciones, algunas explicaciones y claves interpretativas para indagar la educación en la historia, pero no existe, aun en las definiciones de los objetivos y la hipótesis, donde se subraya la potencia de una sobre otras, un único modo de proceder en la construcción y el tratamiento de los datos que redundan en el conocimiento al que se arriba.

La escena, para el caso, es topológica, sitúa y remite a través de su carácter espacial y morfológico. Es esta la perspectiva que explica, sin estar atada a ninguna disciplina en particular, la investigación cualitativa en la que se inscribe el planteo rizomático, no siendo constitutiva de ningún campo del saber en especial. Los antes citados afirman: "La investigación cualitativa no posee tampoco un repertorio distintivo de métodos o prácticas que le sean enteramente propios. Los investigadores cualitativos echan mano a numerosos recursos" (Denzin y Lincoln, 2012, p. 55). Este rasgo de "echar mano" puede matizarse si se diseña un método que emplee tanto técnicas como herramientas diversas, aunque articuladas conceptualmente por una teoría que las organice, y este es el desafío del enfoque que se propone.

Volviendo a los autores, según refieren, los investigadores

cualitativos emplean y recuperan tanto métodos como técnicas en un todo problemático, así enumerados:

> Reutilizan los enfoques, métodos y técnicas de la etnometodología, la fenomenología, la hermenéutica, el feminismo, *la rizomática,* el deconstruccionismo, la etnografía, las entrevistas, el psicoanálisis, los estudios culturales, las encuestas, la observación participante, entre otros (Denzin y Lincoln, 2012, p. 55).

Tres cuestiones en torno a la cita: primero, que la bastardilla de la referencia es propia, para fundamentar la inclusión del enfoque y validar de algún modo su empleo; la segunda implica un señalamiento que los autores formulan de modo explícito en relación con la diversidad de los abordajes de estudios cualitativos y pierden de vista en la enumeración problemática que la lista ubica al enfoque rizomático junto a técnicas y estrategias investigativas. Además, la reutilización de un método o una herramienta no siempre implica un uso estricto a modo de prescripción, sino que revisten transformaciones para cada indagación; la tercera cuestión se centra en las múltiples prácticas interpretativas que ofrecen, donde aparecen métodos y técnicas, y en esta mezcla omiten, además, que las herramientas[1] son otra cosa que el método o la técnica que emplear.

El posicionamiento que aquí se plantea, entonces, discute al interior de la investigación cualitativa. Aun con la posición jerárquica de las matrices devenidas de los aportes de Juan Samaja[2] y en estudio epistemológico de los elementos que comporta toda investigación científica.

Para Samaja (2010), “investigar científicamente es construir sistemas de matrices; llenar matrices; procesar matrices e interpretar matrices de datos científicos” (p. 184). De este desarrollo modélico, desprende cuatro etapas o fases epigenéticas –en el sentido piagetiano del término–, que acontecen dialécticamente, según entiende, en toda indagación.

Aquí, como en anteriores investigaciones, el estudio epistémico y sistemático que propone matrices modélicas de uso se considera relevante para mostrar los condicionamientos de la estructuración subordinada y jerárquica del ordenamiento matricial. Esta investigación cuestiona la atribución de supraordenación o

subordinación de las unidades de análisis que el autor formula, aunque su estudio favorece el análisis de la indagación misma a la luz de sus aportes categoriales. El invaluable aporte de Juan Samaja contribuye desde sus postulados a revelar un campo problemático para el ámbito científico, que sortea cuestiones epistémicas con consecuencias e implicancias en la praxis investigativa.

Por su parte, en un intento de superación del sistema de matrices de Samaja, Roxana Ynoub ofrece como respuesta el diseño de matrices organísmicas. La propuesta en sus propios términos es la siguiente: "… el tratamiento de esa realidad desagregada en sus subniveles puede ser abordada de modo extensionalista ("conjuntista-analítico") o de modo organísmico (estructural funcionalista)" (Ynoub, 2014, p. 112).

Para la investigadora, desde las matrices organísmicas[3], se explicitan y resuelven los riesgos del estructuralismo y el posestructuralismo. Para citar como ejemplo, y en el análisis de fenómenos narrativos, una narración es para la autora un sistema organísmico:

> Su trabajo comparativo entre lo que considera matrices organísmicas y matrices extensionalistas en el sentido de la unidad de análisis, desprende las características de las matrices organísmicas a saber: La imposibilidad de pasar de una unidad de análisis a otra de no modificarse alguna variable sistémica, la inmutabilidad del estado de alguna variable sin consecuencias para otra; la totalidad sistémica es definido, por la serie de modificaciones que operan en el patrón como resultado del "encadenamiento de partes". Si bien la morfología es funcionalmente más vital que la conjuntista lógica samajina, no renuncia a la matriz que la estructura (Guic, 2019, p. 58).

En cuanto a antecedentes, las matrices pueden pensarse como una posibilidad de carácter esquemática y de primer planteo para ejemplificar un esbozo de la presente investigación.

Tabla n.º 2. Matriz samajina. Matriz primera

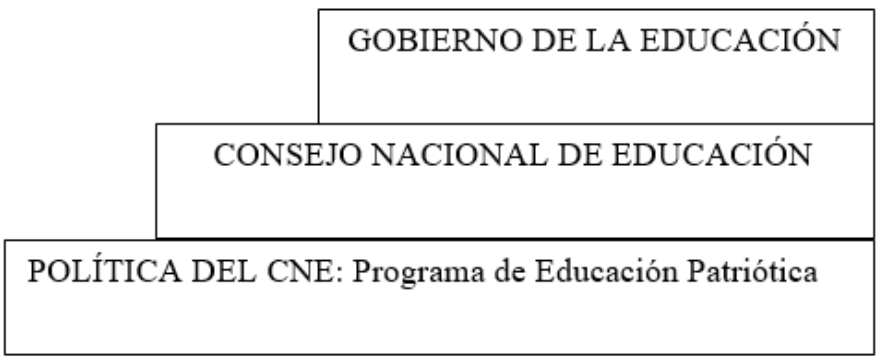
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Como se puede observar, el esquema de presentación matricial deja por fuera la riqueza y profundidad de la preeminencia del objeto de estudio, si bien puede abarcarse una dimensión para la

investigación estratégica, no es por eso por lo que ha de tener un nivel de complejidad diferente, entendiéndose como de menor relevancia. Más amplio o panorámico no quiere decir más importante.

Tampoco una secuencia escalonada da respuesta al modo de construir el objeto empírico, ya que los escalones, como parte de una escalinata, son ascendentes o descendentes respecto del otro; muestran un abajo y un arriba que es difícil de mapear en la complejidad del ámbito que se estudia. Siendo al principio de tipo exploratorio, el mapa primero de entrada quedaría atado a la base, sin describir la relevancia de un objeto de estudio que no despega de su soporte, que es la fuente.

Representación n.º 2. Matriz organísmica



Fuente: elaboración propia.

Si bien esta representación revela una movilidad ascendente desde lo más simple del objeto de estudio y su inscripción siempre orgánica, en otro organismo a su vez más complejo, el escalonamiento muestra una jerarquía que no exhibe el genuino proceso de investigación que se lleva adelante, sino que constituye un ejercicio de reflexión de tipo estructural.

Así, de un modo novedoso, el mapa deleuziano y la teoría de los nudos surgen como posibilitadores para una investigación que, desde la educación, sortea los riesgos de definir los objetos en encuadres de disciplinas que colonizan el campo, por un lado, pero que acuden a esos saberes evitando las subordinaciones manifiestas. El estudio que aquí se presenta toma elementos para pensar los programas educacionales sin perder la perspectiva que los enfoca, según su especie y su devenir.

En este sentido, se toma la contundente afirmación de Esther Díaz (2010) “El mapa es un método” (p. 89). Desde una perspectiva

deleuziana, señala la autora que la investigación está habitada por devenires (Díaz, 2014). La experiencia anterior en investigaciones rizomáticas acuerda con el carácter procesual no lineal, ni facetico, que abre camino a los momentos de incertidumbre y los lugares de confusión, y donde el conocimiento producido es provisorio e inacabado.

Los aportes y las reflexiones epistémicas de Díaz y su estudio de Deleuze permitieron repensar su *Rizoma*, la obra, en el ámbito de la metodología. En términos de la autora, "cuando se aborda un objeto de investigación, por simple que parezca, está embarazado de caos" (Díaz, 2014, p. 31).

Además, en su análisis se proporciona un sistema de referencias para leer rizomáticamente y poder establecer así una modalidad rizomática. Se tomaba como cita en otros trabajos que nutren la posibilidad de su comprensión:

> … la territorialidad, la coreografía es natural es material, pero el diagrama es formal en el discurso de Deleuze refiere a una configuración abstracta es una metáfora para designar el espacio en el que se producen los movimientos del pensamiento, la circulación de intensidades deseantes y los impulsos humanos y no humanos. Es el soporte formal (o lógico no binario) que configura el sentido y posibilita el acontecimiento (Díaz, 2014, p. 91).

En este esquema interpretativo, diagrama y agenciamientos son inmateriales, aunque operan sobre lo real:

> … por las territorialidades de un libro circulan intensidades literarias filosóficas científicas. Cada disciplina delimita territorios. No obstante, existen pasajes de un territorio a otros que, a veces, se convierten en líneas de fuga. Producen desterritorializaciones; una poesía surgiendo en un libro teórico, una metáfora con valor estético irrumpiendo en un tratado científico (Díaz, 2014, p. 91).

Sus señalamientos revisten una importancia central en la constitución del enfoque, porque revelan la imposibilidad de la abstracción del empleo restringido del análisis del discurso –aunque crítico– para la indagación profunda. Además, posibilitan un ejercicio metodológico que sortea las dificultades del ámbito condicionado del análisis del discurso aludido, por no tener exclusividad en el estudio

del objeto construido.

Retomando la disputa metodológica, y desde la perspectiva de la crítica a la ciencia moderna, Díaz plantea que esta fue pensada desde una epistemología "gris", esto es, formalista y pretendidamente ahistórica (Díaz, 2000, p. 17). Para abrir la paleta de claves de lectura y categorías que se reproducen, en palabras del propio Deleuze, se visualiza el tránsito de la matriz al rizoma:

> Lo múltiple *hay que hacerlo*, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de las que se dispone, siempre n-1 (sólo así, sustrayéndolo, lo Uno, forma parte de lo múltiple). Sustraer lo único de la multiplicidad a constituir: escribir -1. Este tipo de sistema podría denominarse rizoma (Deleuze, 2004, p. 12).

Es el mismo Deleuze quien propone una salida a la estructura jerárquica y establece que la supraordenación no es en verdad una destitución de relevancia, sino una intervención en la multiplicidad que existe en toda investigación.

Para poner un ejemplo, en las decisiones de la investigación que aquí se transcribe, me pregunto cómo jerarquizar en el estudio de las políticas educativas pretéritas, qué va primero, la definición del otro, en cuanto sujeto de la nación, la política educativa que lo moldea en la escuela, o el gobierno, que acuña un modo patriótico de ser. Toda esta complejidad es parte de un nudo problemático, que se va desatando según se transitan los repliegues de su constitución.

Retomando aquellas consideraciones de la primera parte que volvieron a poner sobre la mesa la disputa por la cientificidad del conocimiento producido en campo educativo, se abre aquí la cuestión de un plexo metodológico para proponer un enfoque que la ciencia educacional reclama, cuando se trata de la perspectiva histórica.

Dicen Esther Díaz y Mario Heler (1992) que "la ciencia moderna surgió desafiando al dogmatismo imperante. Lo venció. Se impuso. Más tarde ocupó su lugar". Esa imposición del método científico instauró una práctica que estableció los estatutos de cientificidad impuestos, que fijó los límites entre la doxa y la episteme. Así, la educación y la pedagogía a lo largo del tiempo fueron el receptáculo de los conocimientos científicos que les revelaban sus verdades desde

el afuera de las escuelas. Con muy pocas excepciones, la pasividad del ámbito educacional fue un signo de su escasa producción en materia metodológica propia.

Esto exige además una revisión de la construcción e identidad científica para la educación. Se pueden tomar como ejemplo las críticas despiadadas a los intentos de superación de la problemática exhibida en la propuesta de investigación acción (Elliot, 1997) o la aplicación de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) para promover la construcción de conocimiento desde las instituciones educativas.

Estas exigencias metodológicas devenidas de los debates epistemológicos de la Historia de la Educación plantean demandas intrínsecas y extrínsecas. Solamente después de este reconocimiento de un saber propio, es posible instalar un posicionamiento que evite la consideración peyorativa a los científicos del campo como pedagogos. Tal vez haya que invertir la carga semántica revistiéndola a su vez de un halago y no de una sentencia. Ser pedagogo o pedagoga debería ser un reconocimiento de la academia que valide su espacio de producción de saber y dejar de ser un mote que los ubica en el rango de la "opinología", por denominarlo de algún modo.

Así, en la búsqueda de respuestas, se propone el diseño de un enfoque metodológico para el estudio de una política educacional propia de la educación desde una perspectiva histórica y de la historia educativa, en la que acontece, se instala y se reproduce hasta el presente como un aporte para la Historia de la Educación.

1. Se toma como ejemplo lo siguiente: "Para hundir un clavo en la madera puedo emplear tanto un martillo neumático como uno tradicional, la forma es percutir, pero cambia el instrumento" (Guic, 2019, p. 56). ↲
2. emitiendo al filósofo en el origen del sistema planetario, recupera la hipótesis sobre "la historia natural del cielo" de la que desprende de la *contradictio* antes señalada que "la estructura actual –de ese conocimiento-conduce a conclusiones contradictorias, entonces deberemos postular que hay en ella una *historia olvidada*, un proceso de morfogénesis oscurecido (su lado oscuro) que será preciso recuperar" (Samaja, 2008, p. 125). "Es desde este método kantiano desde el que Samaja postula, en relación al movimiento –y no las fórmulas estáticas–, desde donde desprende toda la dinámica, que requiere del espacio para desplegarse" (Guic, L. 2019, p. 56). ↲
3. Siguiendo sus hipótesis, se planteaba en un estudio anterior, en relación con las matrices organísmicas y sus propiedades, "la dependencia funcional como rasgo característico de las matrices organísmicas o como también las llama, matrices de sistemas evolutivos con historia" (Guic, 2019, p. 58). ↲

5

El rizoma como enfoque metodológico

Las definiciones de la inscripción de este libro en la Historia de la Educación de la anterior sección, la disputa por las ciencias de la educación como un plural que pareciera inapelable, el conocimiento propio del ámbito pedagógico –curricular, didáctico, disciplinar, pedagógico, etc.– son aquí debates conducentes a la elaboración de un modo de producción de conocimiento propiamente educativo, conveniente en sus tres acepciones: por pertenencia exclusiva, cuya génesis le corresponde; por la peculiaridad que lo constituye, como un saber distintivo de este campo y no de otro; y por ser el adecuado según los requerimientos científicos analizados en el campo de producción académica.

Devenidas de las nociones de "rizoma" y las precisiones necesarias para su conocimiento, fue posible, en entradas anteriores al campo investigativo, considerar la potencia epistémica de sus elementos constitutivos, propiciando su empleo como articulador metodológico, con el fin de abordar la complejidad de los objetos educativos con perspectiva histórica. Algunas aproximaciones del estudio del rizoma se ofrecieron sucintamente en el capítulo anterior.

Una cuestión que surgió de esa entrada al rizoma fue la discusión en relación con la inserción del rizoma al interior del denominado por Gianni Vattimo "pensamiento débil" (Vattimo y Rovatti, 1990) desde la posmodernidad. Aunque quisiera simplemente distinguirse aquí la episteme del método de la del objeto.

Asimismo, se considera oportuno señalar aquí que, en investigaciones anteriores, debido a la influencia de disciplinas como la psicología y la sociología en el estudio educativo, utilicé para el análisis categorías como el cambio cultural y las representaciones sociales, en una clara resignación metodológica[1].

La posibilidad de volver a emplear el enfoque se abre a través de la continuidad misma de la investigación. Como se ha planteado, mi estudio anterior puso el foco en una intervención política, más precisamente en el diagnóstico del círculo dirigente, a través del análisis de *Las multitudes argentinas*, publicado por Ramos Mejía, ensayo donde delineaba e instauraba la cuestión del inmigrante, ahora como una masa ingobernable. En esta obra el autor formula, hacia el final, la respuesta al problema a través de una clave educativa. Hacia el Centenario de la Revolución de Mayo y desde su lugar como presidente del CNE, el médico intentaría resolver ese problema a través de un programa específico, que en muchas dimensiones lesionaría sus propias formulaciones vinculadas al relato nacional, historia que intentó instalar en tiempos de la Argentina finisecular, disputando, por ejemplo, las historias de Mitre y de Gutiérrez. Sintetizando, si las multitudes argentinas se constituían como la definición del problema del círculo dirigente, el Programa de Educación Patriótica era parte de la respuesta, y esta es la clave de lectura novedosa para examinar las fuentes. Esta solución pretendida y explicitada es propiamente educativa.

No hay modo de atravesar este nudo problemático con algunas dimensiones desde una modalidad metodológica reduccionista, que dé cuenta de la complejidad del objeto de estudio, que es esta política educativa, como una respuesta a la cuestión del inmigrante, y arroje así, en su profundización, resultados contundentes.

Volviendo a los párrafos anteriores, en perspectiva de la propia trayectoria de investigación, al profundizar y expandir estos estudios, y siguiendo las indagaciones que fortalecen la presente obra, pude establecer que existe una continuidad no evidente en todos los trabajos que llevaron al origen de la homogeneización de la escuela moderna en la Argentina. Este es un todo problemático, que, siguiendo las claves estudiadas por tantos otros, es preciso desanudar. A continuación, se describe el enfoque ahora metodológico desde su concepción.

En cuanto al trazado de mapas, Deleuze (1996) expone que un concepto cartográfico es opuesto al del psicoanálisis, y que, en tanto arqueológico, enlaza interiormente lo inconsciente a la memoria, es de suyo evocativo, y remite tanto a personas como a objetos, siendo los mapas medios y teniendo una capacidad de conservación,

identificación y autentificación, según el autor. Estos atributos de la cartografía del *topos* son propicios para iniciar un recorrido que desate los pliegues de la problemática nodal, "nodal" también en este caso en el sentido de "central".

Así, parafraseando al autor, en la sedimentación de las capas, la superposición está necesariamente atravesada por una flecha que va de arriba hacia abajo, directo a lo profundo. De forma opuesta, los mapas se conforman como una superposición donde cada uno y cada cual halla una modificación en el subsiguiente, y no un germen en sus antecesores; valen para el filósofo en su definición "los desplazamientos".

> Cada mapa es una distribución de callejones sin salida y de brechas, de umbrales y de cercados, que va necesariamente de abajo arriba. No sólo es una inversión de sentido, sino una diferencia de naturaleza: el inconsciente ya no tiene que ver con personas y objetos, sino con trayectos y devenires; ya no es un inconsciente de conmemoración, sino de movilización, cuyos objetos, más que permanecer sepultados bajo tierra, emprenden el vuelo (Deleuze, 1996, p. 92).

Se sigue aquí la discusión entre Deleuze y Foucault, ahora para desandar su capacidad metodológica. Miguel Morey (1987), en el prólogo de la edición española del texto de Deleuze, denominado "Foucault", afirma que "la relación entre Deleuze y Foucault viene de antiguo y no cesa de enriquecerse con el paso del tiempo" (p. 92). Es retomando este diálogo entre los franceses como se diseña el enfoque –ahora desde su modo de interpelar sus propios objetos de estudio–, tomando nociones de ambos según sus propuestas epistémicas y metodológicas. Esta modalidad rompe con la idea de monismo metodológico, donde se imposibilita la contribución teórica o práctica de algún autor, porque ya se está siguiendo una "línea" distinta de otro investigador que está inscripto en una sección diferente de los manuales de metodología. Esto, además de resignación metodológica, trae aparejada una declinación del uso de determinadas palabras porque pertenecen, por así decirlo, a otra escuela o tradición académica.

Especificando las operacionalizaciones apropiadas, todo investigador debiera tener la posibilidad de reconstruir categorías de

alguien o de definirlas de modo diferente para su recorrido. Un ejemplo es el uso de la palabra “campo”, no es potestad de ninguna ciencia, si es que no se siguen los mismos principios definitorios del autor que la detenta.

A continuación, una cita en extenso que precisa la inspiración de los escritos deleuzianos para esta investigación, que pone en suspenso los supuestos dicotómicos:

> Nos plantan árboles en la cabeza: el de la vida, el del saber, *etc.* Todo el mundo reclama raíces. El poder es siempre arborescente. Casi todas las disciplinas pasan por esquemas de arborescencia: la biología, la informática, la lingüística (los autómatas o sistemas centrados). Lo del árbol no es una metáfora, es todo un aparato que se planta en el pensamiento, un funcionamiento para obligarlo a ir por el buen camino, el de las ideas justas. En el árbol hay todo tipo de caracteres hay un punto de origen, germen o centro; es una máquina binaria o principio de dicotomía con sus ramas repartidas y reproducidas perpetuamente, sus puntos de arborescencia; eje de rotación que organiza los círculos alrededor del centro y las cosas en círculos; es estructura, sistema jerárquico de transmisión de órdenes, con instancia central y memoria recapituladora; hay un futuro pasado, una raíces y una copa, toda una historia, una evolución, un desarrollo o momento de desarrollo. Pero hay multiplicidades que no dejan de desbordar las máquinas binarias y que no se dejan dicotomizar. Por todas partes hay centros como agujeros negros que no se dejan aglomerar. Líneas que no tienen que ver con el trayecto de un punto y que se escapan a la estructura. Líneas de fuga, devenires, devenires sin futuro ni pasado, sin memoria. Evoluciones no paralelas que no proceden por diferenciación, sino que saltan de una línea a otra entre seres totalmente heterogéneos. Esto es el *Rizoma*[2]. Pensar en las cosas entre las cosas; eso es hacer rizoma y no raíz, trazar la línea y no pararse a recapitular (Deleuze, 1980).

La expresión que postula en torno a “crear población en un desierto y no especies y género en un bosque” (Deleuze, G, 1980, p. s/ n) anima la propuesta metodológica y se articula con la concepción de Heidegger.

Afirman Deleuze y Guattari (2002), además:

> La mayoría de los métodos modernos para hacer proliferar las series o para hacer crecer una multiplicidad son perfectamente válidos en una dirección, por ejemplo, lineal, mientras que una unidad de totalización se afirma tanto más en otra dirección, la de un círculo u un ciclo (p. 12).

Las direcciones en este estudio no son rectilíneas, sino que transitan las formas nodales en su recorrido. Así, "al finalizar es una planicie como multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales para formar y extender un rizoma" (Deleuze y Guattari, 2004, p. 52). No concluyen de esto que esta es, por definición, una planicie ávida de seguir transitando la multiplicidad de nuevas indagaciones, profundizaciones, etc., planicie elevada a meseta sería para estas "miles de ellas", en alusión al título de los autores.

Al resumir los caracteres rizomáticos a través de sus principios, conexión y heterogeneidad, la multiplicidad, la ruptura del significante, cartografía y calcomanía –en su distinción– y en analogía con la diferenciación sustantiva entre el árbol y el rizoma, Deleuze y Guattari (2004) exponen la dinámica que se imprime al enfoque metodológico.

Para articular el estado de la cuestión de los antecedentes y la elección del rizoma, se toma la interpretación de Esther Díaz de los principios según estos seis caracteres generales del rizoma: el primero y segundo, de conexión y de heterogeneidad, que sostiene que "cualquier punto del rizoma puede ser vinculado con cualquier otro punto" (Díaz, 2010, p. 100). El pensamiento rizomático remite a la multiplicidad. La lengua es un cúmulo de dialectos que necesita lo heterogéneo y las conexiones con el afuera, el rizoma se conecta continuamente con lo diferente.

La multiplicidad es el tercer principio. Lo múltiple es dejar de subsumir lo heterogéneo bajo el abrigo de lo uno (Díaz, 2010, p. 101). Por su parte, los agenciamientos aumentan sus dimensiones en multiplicidades que cambian de naturaleza a medida que incrementan sus conexiones. Parafraseando a la autora, esto es, entonces, molecularizar, liberar. Es lo contrario de molarizar, de territorializar. Solo existe unidad cuando la multiplicidad es capturada por el poder del significante, o en un proceso de subjetivación en que la unidad es sobrecodificada. De allí el vínculo con el cuarto principio.

Volviendo a lo múltiple, afirma la epistemóloga que "es inmanente, se compone de encadenamientos interrumpidos de afectos con velocidades variables precipitaciones y transformaciones" (Díaz, 2010, p. 102).

Y de allí, la ruptura del significante es el cuarto principio, que "implica la decodificación, la fuga de un territorio, estos significantes

codifican representando lo dado. En esa pretendida imitación de la sociedad, o de la naturaleza, el devenir material captura códigos" (Díaz, 2010, p. 103).

En cuanto al quinto y el sexto, cartografía y calcomanía, siempre siguiendo a Díaz, los calcos son inertes; "un mapa[3] tiene múltiples entradas, la interpretación nunca es copia, aun cuando pretenda serlo; siempre diferente es otra" (Díaz, 2010, p. 104).

Para el rizoma, "se considera que la lingüística hace calcos del lenguaje, que no se esfuerza por seguir sus meandros por libres llanuras, pretende atrapar calcando, a veces los calcos se vuelven mapas" (Díaz, 2010, p. 105). El principio de la línea de fuga desterritorializante, y es para el presente desarrollo la posibilidad de mostrar las aristas no jerárquicas del rizoma.

Para Deleuze y Guattari (1880), existen

> … grados de desterritorialización que cuantifican las formas respectivas, y según los cuales los contenidos y las expresiones se conjugan, alternan, se precipitan recíprocamente, o, al contrario, se estabilizan al efectuar una reterritorialización. Lo que llamamos circunstancias o variables son precisamente esos grados. Hay *variables de contenido,* que son proporciones en las mezclas o agregados de cuerpos, y hay *variables de expresión,* que son factores internos a la enunciación (p. 92).

Del mismo modo, y en el mismo sistema argumentativo, explicitan respecto de los agenciamientos:

> Se pueden sacar algunas conclusiones generales sobre la naturaleza de los agenciamientos. Según un primer eje, horizontal, un agenciamiento incluye dos segmentos, uno de contenido, otro de expresión. Por un lado, es *agenciamientomaquínico* de cuerpos, de acciones y de pasiones, mezcla de cuerpos que actúan los unos sobre los otros; por otro, *agenciamiento colectivo de enunciación,* de actos y de enunciados, transformaciones incorporales que se atribuyen a los cuerpos. Pero, según un eje vertical orientado, el agenciamiento tiene por un lado *partesterritoriales* o reterritorializadas, que lo estabilizan, y por otro, *máximos de desterritorialización* (Deleuze y Guattari, 1880, p. 92).

De las dos citas en extenso, surgen rasgos inherentes a dos nociones, la desterritorialización y el agenciamiento, que, aunque complejas, se proponen para la presente metodología, a riesgo de

reducirlas. En relación con la desterritorialización, las categorías de análisis sortean las jerarquías de los sistemas tradicionales y así posibilitan la articulación en la comparación de escritos, cuestiones biográficas y de contexto, la recepción de ideas y la instauración de otras.

En pos de la superación del análisis del discurso o el análisis crítico del discurso, el agenciamiento deleuziano implica un hacer en cuanto a contrarrestar la hegemonía y las lógicas del poder. De allí la relevancia de revisar las formas del denominado "pensamiento débil".

En un vaso comunicante desde Deleuze hacia el análisis de Foucault, los aportes de Díaz plantean las diferencias entre la fundación de una ciencia y lo que él llama "instauración de discursividad". Sostiene que, en el orden del discurso, existen otro tipo de autores además de los literarios. "Son aquellos autores de una teoría, de una tradición o de una disciplina en cuyo interior otros libros y otros autores a su vez van a poder ubicarse, varios autores fueron fundadores de discursividad" (Díaz, 2000, pp. 318-319).

Fundar discursividad implica algo más que ser el autor de una obra; también significa producir la posibilidad y la regla de formación de otros textos enmarcados dentro de ese discurso. Parte de una serie de cuestionamientos cuyas respuestas nos dejan a medio camino para resolver la instauración: "¿En qué se diferencia para Foucault la fundación de una ciencia (episteme) de la instauración de discursividad? ¿Es equivalente el modo de producción y organización discursiva actual de la ciencia al del psicoanálisis?" (Díaz, 2000, p. 319).

Como se sostiene en el párrafo anterior, Díaz (2000) distingue entre episteme y discursividad, lo que se profundiza en la tabla n.º 3.

Tabla n.º 3. Episteme y discursividad

Episteme / Discursividad		
1. La [illegible] y permanece suspendida, sin formar parte de las transformaciones ulteriores.		
2. La obra de [illegible] que se relacionan con la obra de ellos como coordenadas primeras.		
3. [illegible] y reactualización.		
4. El [illegible] la modifica.		
5. El [illegible] en el sistema fundado.		

Fuente: Díaz (2000, p. 319).

Esta diferenciación permite reflexionar, según los postulados de la

disputa por los objetos de estudio de la Historia de la Educación, en ambas direcciones, tanto en el posicionamiento científico de la producción de conocimiento histórico-educacional y sus autores, como en la requerida modificación que la discursividad devenida de otras áreas del conocimiento coloniza sobre los saberes que se producen y dice en relación con ellos. Del mismo modo, la comparación favorece el análisis del Programa de Educación Patriótica en estas dos dimensiones, y, en rigor, establece la posibilidad de realizar un estudio que no resigna ambos aspectos de la política. El inicio de una instrucción pública desde el ámbito de la educación común, que es patriótica, apela como conocimiento científico al legado de la modernidad y sus contenidos y, por otra parte, la instauración de un discurso que cristalizará a través de mecanismos de homogeneización particulares desde los programas implementados. En el capítulo sexto, este andamiaje metodológico exhibirá herramientas para la investigación.

Las delimitaciones conceptuales y esta distinción entre episteme y discursividad se constituyen en analizadores válidos para el Programa de Educación Patriótica y el CNE. La obra y su autor, aunque ahora todos en plural, publicaciones y dirigentes o funcionarios, para revisar las instauraciones discursivas y sus modalidades.

5.1. Definición del enfoque rizomático

De todo este plexo epistémico-metodológico, se configura por definición el Enfoque Rizomático (ER) en las representaciones como una construcción sustantiva que denomina al método ya empleado en otros trabajos y que se recupera para la presente investigación.

En cuanto a su inscripción, en relación con los aspectos metametodológicos, y cuando de metodologías cualicuantitativas se trata, es conveniente retomar la antigua disputa por el estatuto de cientificidad de los estudios para poder sortear la falsa dicotomía y evitar la resignación metodológica del enfoque en su trama científica. Del mismo modo, su identificación rehúye de la discusión con relación al método/los métodos, abandonando las prescripciones metodológicas de manual y determinando como axioma que es la investigación, su problema y su objeto los que demandan al método, y no al revés, y que este método, al interior de una perspectiva

investigativa, se encuentra en el universal, en un plural que lo contiene. Renuncia a imposiciones dogmáticas y desiste de la imposición del monismo metodológico que, por ejemplo, exige la hegemonía de las llamadas "ciencias duras".

Dicho esto, además, se comprende que existen acciones propias y comunes que se realizan en las investigaciones, cualesquiera sean sus objetos o disciplinas.

Para comprenderlo, en una definición acotada que ensayara en otro trabajo de investigación que se inserta, simplemente, para no recaer en autoplagio:

> … el enfoque metodológico rizomático es en principio, un hacer que implica, poner *in locis* (en zonas) e *in focus/focorum* (en el foco o focos), un problema que resulta de la construcción teórico práctica, delimitando un fragmento de una totalidad compleja, diversa e inabarcable que se ha de investigar; conduciendo la atención hacia un recorrido que posibilita el estudio sistemático y no jerárquico, de ciertos procedimientos para la visibilización del problema en cuestión (Guic, 2019, p. 66).

La perspectiva del enfoque es específicamente topológica, acontecida por su territorialidad, despojándose de aquellos ordenamientos secuenciales a modo de fases. Estas características además se vinculan a las de los nudos en cuanto al *topos* o *locus*.

La praxis en las distintas investigaciones revela que la sucesión acabada de las denominadas "fases" o "etapas" no acontece como tal, sino que la progresión y el ordenamiento suelen estar expresados y organizados según las demandas académicas. En el enfoque rizomático, la fase es un espacio más territorial que temporal, posee entradas y salidas permanentes, con límites borrosos en su constitución, y en su carácter dinámico promueve el tránsito en la búsqueda de "caminos de bosque", en interacción con las perspectivas epistémicas, metodológicas y tecnológicas, sin jerarquías para el estudio del mismo objeto. Su modo paleontológico, metáfora que se explicita más adelante, permanece atento a los hallazgos que transforman la evidencia primera en un plexo más complejo que aporta la fuente.

La vía categorial al interior del rizoma deleuziano articula el método y las técnicas de campo de disciplinas diferentes y las

reformula para el estudio de objetos particularísimos, los objetos de la educación[4], de la educación en perspectiva histórica, la política pública educativa como objeto de estudio de la Historia de la Educación. Además, zanja los dilemas en cuanto al estatuto de cientificidad, asumiendo los riesgos del reduccionismo propio del monismo metódico, los relativismos de abordajes que singularizan las categorías ideológicas, devenidas de archivos de pensamiento y paradigmas distintos, y discute con los niveles de anclaje. Propone puntos de partida para la nueva indagación, que se ramifican en diferentes sentidos, direcciones y modalidades.

Y en este derrotero es conveniente reconocerle su distancia con un holismo, debido a que en su camino propicia el uso, a través de sus mutaciones, de modos que propicien la generación de punto de fuga para su rediseño y configuración. Y por la negativa[5] además se considera que

> … no es holismo, además, porque la cartografía se une por rutas o vasos comunicantes que favorecen la categorización, para decirlo de otro modo, no pretende inflarle los neumáticos a un automóvil para que intente desplazarse en el agua. Para esta propuesta han de esgrimirse las estructuras argumentativas que contemplen, para citar un ejemplo, el Edipo de Foucault y el anti-Edipo de Deleuze, ambos vistos no como el ying y el yang, o desde un dualismo hegeliano, si se quiere, sino ambos operando en la construcción del conocimiento científico sin negarse el uno o el otro, o el uno al otro. Esto requiere de un profundo conocimiento de los referentes teóricos en que se originan las categorías para no recaer en un holismo sofisticado, fragmentario y desarticulado (Guic, 2019, p. 67).

Para la indagación, se entraman y siguen aportaciones de Foucault (1991; 1996; 2003) y de Van Dijk (2005), tomando nociones instauradas como saberes que construye un Estado y que, además, imponen significaciones que rompen significantes y que se modifican según Koselleck (1993), necesario para advertir el proceso de naturalización ideológica de la denominada “educación patriótica”, para conocerla desde su instauración discursiva.

Aquí la definición delineada en la aproximación de la formulación del enfoque, parafraseando aquello que definiera en su empleo para trabajos de investigación anteriores:

> La proposición que define al enfoque entonces es un hacer de indagación sistemático y ajerárquico, que articula categorías de análisis entrelazadas en forma de red a modo de rizoma, tal acepción entrama en la terminología deleuzeana, la lingüística y la ontológica; pertenece como especie al campo de los métodos cualitativos y de allí comparte *su* función. Es posible describirlo como una perspectiva que posibilita lo multifocal sin perder de vista por ello, el objeto. La definición metodológica se explica por la acción, tal que el concepto enfoque viene del verbo enfocar sustantivado, y como se inscribe en el género de los métodos cualitativos, es importante establecer al interior del mismo, cuál es su diferencia específica. Su particularidad se centra en el vínculo que entreteje modos de indagar que se sustraen a formas y entes teóricos diferentes[6] (Guic, 2019, p. 68).

Por último, y para finalizar la concepción del enfoque:

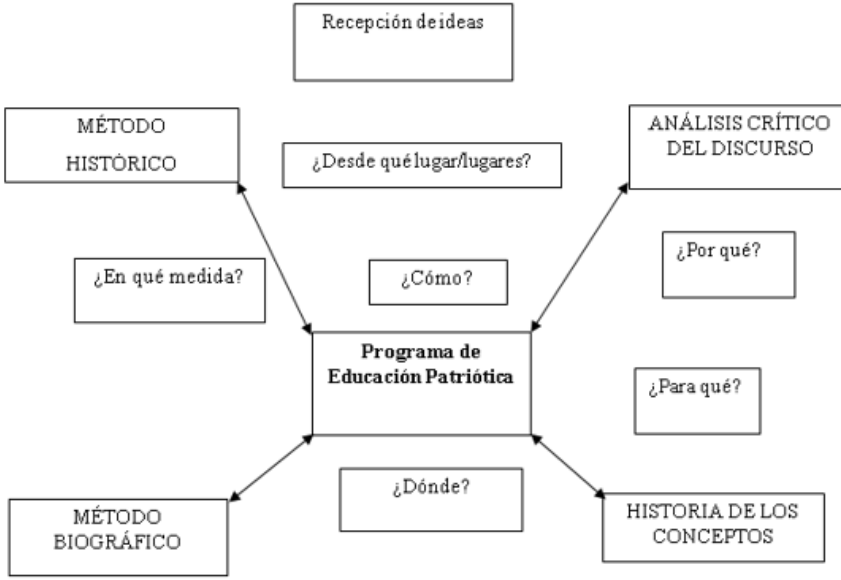
> Según su etimología, la palabra metodología encierra cuatro conceptos: "origen", "más allá" "camino" y "estudio". Desde el presente enfoque camino se trasforma en su plural con posibilidades de avances, atajos, desvíos, intersecciones, bifurcaciones, retornos, *etc.* Este plural fue bien explorado por Martín Heidegger, quien emplea en sus vías de acceso a un saber caminos de bosque a un libro que contiene por lo menos seis caminos. Desde su propedéutica, el autor expone un estudio más integral y complejo como lo es su problema en la totalidad (Guic, 2019, p. 68).

Una distinción necesaria en torno a la nomenclatura y al empleo de siglas. Se reserva el uso de Enfoque Rizomático con mayúsculas para nombrar el método construido en particular, las mayúsculas se emplean por su función nominal y para no confundir con la noción de Deleuze, que se escribirá con minúscula, y sin siglas, por respeto al autor, como él mismo lo designó en su tiempo.

Las herramientas empleadas en ocasión de otras indagaciones, por un lado, la superación de la estructura matricial y además su replicabilidad para la presente investigación, dan paso a la organización de mapas posibles para la configuración del devenir de la investigación, cuyas pistas se encontraban en los pendientes de la anterior. Este es otro ejemplo claro de la potencialidad de esta forma de abordaje, la de continuar con los puntos de fuga de entradas anteriores.

Para mostrar el funcionamiento del enfoque en esta investigación, se exhibe un primer esquema:

Representación n.º 3. Mapa erotético[7]. Primer armado de mapa metodológico



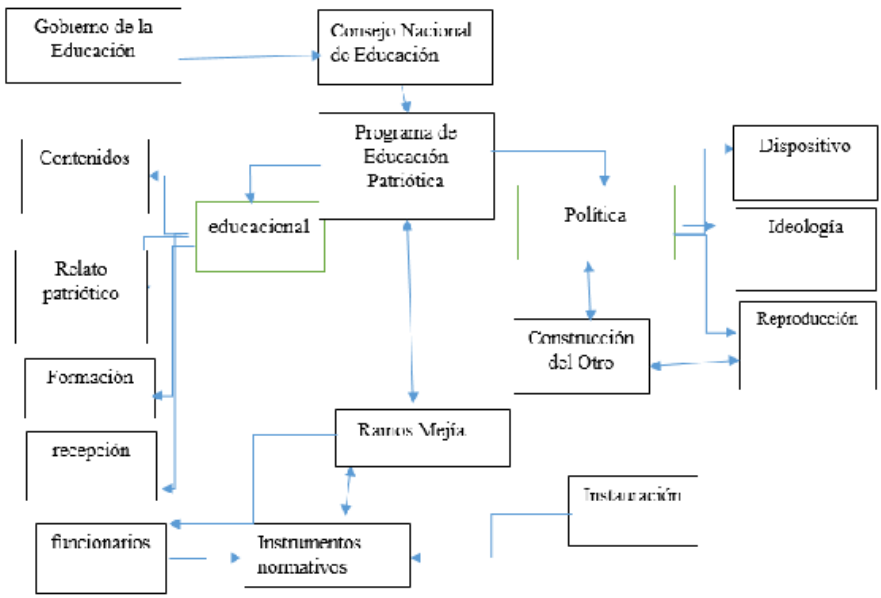
Poniendo en foco el Programa de Educación Patriótica, interpelado por un primigenio diseño de investigación que se construye para interrogarlo como un objeto de estudio desde una perspectiva histórica, se pone en cuestión la preeminencia de la pregunta para la investigación si se tiene en cuenta que, en el desarrollo de esta, es posible encontrar, en las evidencias de los hallazgos, pistas novedosas que no se habían ido a buscar intencionalmente con preguntas preexistentes, sino que son estos hallazgos los que traen nuevas interrogaciones para el estudio del objeto que se define. Para mencionar como ejemplo, es interesante indagar ese poder de un organismo colegiado que gobierna, a decir de Marengo (2021), y tener en cuenta la pregunta acerca de cuáles son las modalidades que asume en la política pública que impone.

Asimismo, se subraya que la pregunta es constitutiva de las investigaciones, mas no son suficientes para transitarlas. Y esto no significa negar lo anterior, sino simplemente matizarlo con una caracterización genuina de los recorridos investigativos.

Esta primera configuración metodológica para el estudio de la Historia de la Educación, si bien satisface la dimensión histórica, deja por fuera la órbita de la educación. Así, este primer planteo llevó al segundo, que incorpora el ámbito propiamente educativo, para recorrer de las fuentes históricas sus contenidos propiamente educacionales.

Esta representación anterior se vincula al primer diseño del plan de indagación, y la formalización mostró la necesidad de volver a revisar, en las metodologías más tradicionales en el estudio de fuentes, aquellas que no dejen por fuera el conocimiento propio del ámbito educacional y las posibilidades de estudio que dimensionan los instrumentos gubernamentales, tanto del que gobierna y del funcionariado para su ejecución. De allí surge otro modo de graficar los movimientos y las decisiones que los ajustes de ese proyecto primero promovían.

Representación n.º 4. Mapa conceptual. Segundo armado del mapa metodológico[8]



Si bien se han empleado construcciones categoriales para comprender los objetos hundidos en la historia, cuando se inicia este proceso y antes de que el ámbito científico valide esta arriesgada forma de interpelar el pasado, es oportuno establecer los escollos propios de reduccionismos y anacronismos, empleando como recurso las denominaciones que de los objetos se tenía en el pasado, apelando al diccionario de la época. Para ejemplificar, en la presente investigación se estudia, en el ciclo del Centenario[9], el Programa de Educación Patriótica, en función de la noción de "política pública educativa".

Que no haya sido nombrado de ese modo en su tiempo no inhibe *per se* a una categoría, aunque sí lo haría el hecho de poner en palabras de los actores del pasado una nomenclatura que no les es

propia. Para el caso de los escritos que componen el corpus investigativo, y en cuanto a la diversidad de géneros que lo componen, como las memorias del CNE, la normativa, los ensayos, las publicaciones, las revistas, etc., todos estos objetos son fuentes históricas que materializan modos de ser y hacer de otro tiempo, relevantes para establecer la trama dialogal y contextual en la que fueron publicados, para recrear –siempre en parte– la escena histórica en que los protagonistas debatieron con la intención de imponer su propio discurso. Así se comprende que tales intencionalidades tienen un destinatario plenamente deliberado, que en ocasiones se pierde de vista en las sucesivas recepciones o lecturas.

En el caso particular de los estudios de las leyes educativas, se observa que, en ocasiones, se caracterizan por ser, de algún modo, descriptivos y que, en el caso de aquellos trabajos explicativos, suelen perder de vista la naturaleza y constitución de una norma.

Las leyes poseen una modalidad discursiva, un género, y requieren ser interpeladas tanto en el conocimiento de su especie, como en los contextos de producción, y aquí desde la educación se necesita de la *expertise* del Derecho.

Retomando los problemas que reformula Levaggi para el estudio del Derecho (2012), desde una perspectiva histórica, es conveniente contemplar, además de las instituciones involucradas, la cuestión de la autoría, la ideología, las condiciones fácticas y la implementación. Estas dimensiones pueden emplearse incorporando la doble dimensión que propone Díaz (2000) entre los aspectos epistémicos y los discursivos, y así sortear las dificultades que se observan en caracterizaciones falaces de las normas que se instalan; para citar un ejemplo, decir que la ley 1.420 es una ley laica.

Desde el Enfoque Rizomático, las herramientas del método historiográfico contemplan modos propios en cuanto al tratamiento de las fuentes, y, en la especificidad de los distintos documentos que se presentan, una forma particular que toman esos documentos son leyes que, como instrumentos legales, poseen, como se señaló, una constitución propia.

Entonces, atendiendo al género, han de tenerse en cuenta cuestiones de vigencia, modificatorias, debates previos, y la forma articular prescriptiva que promulgan. Para la presente investigación, las leyes además se estudian como parte del dispositivo que legitima a

los unos que gobiernan en sus puestos, y a los otros a los que gobiernan, estableciendo, para el caso, una normatividad patriótica, con valencias que se activan aun en el presente.

Al interior del tipo textual, las leyes poseen un discurso y morfologías propios. Este discurso legal tiene, a su vez, implicancias para quienes logran emitirlas e instalarlas para su ejecución a través del funcionariado y las capas docentes en territorio, en su dimensión práctica, sin perder de vista las ideologías que subyacen y las políticas como respuesta a los problemas que el gobierno diseña. A partir de su cumplimiento, los resultados serán para la dirigencia saberes de Estado impuestos, que invisibilizan muchos otros saberes. De las definiciones ideológicas, podemos poner aquí al normalismo y su raíz, que se entiende desde su etimología latina como aquello que se encuentra en su estado de naturaleza y sirve de regla para lo demás.

Recupero para la presente investigación lo que señalaba en mi estudio anterior:

> Por ello si de método se trata se recuperará la matriz samajina para llevarla al borde de sus posibilidades y establecer un nuevo modo, rizomático para investigar, paleontológico por analogía y tecnológico por las herramientas de análisis que produce. La riqueza de esta metodología no se basa en la negación o destrucción de las existentes, sino que se nutre de ellas para poder establecer nuevos modos de mirar la historia de una manera particular, la historia del diagnóstico de *Las multitudes* que originó una respuesta en la *Educación Patriótica* (Guic, 2019, pp. 70-71).

Aquí se invierten, si se quiere, los términos, aunque se sigue la cadena causal, para exponer que el conocimiento producido en torno al diagnóstico de Ramos Mejía propicia el estudio del Programa de Educación Patriótica como una política que formuló el gobierno como respuesta al problema de la inmigración. En este caso el objetivo se corre al programa, otro aspecto que muestra el movimiento que favorece el Enfoque Rizomático.

Este nuevo objeto requiere, además, otros analizadores válidos en la complejidad que lo constituye. La metáfora paleontológica y la teoría de los nudos enlazan posibilidades de descubrimiento que se describen sucintamente a continuación.

5.2. La metáfora del paleontólogo[10]

A las concepciones analíticas potentes de la genealogía y la arqueología que aporta Foucault (1991, 1996 y 1999), y que forman parte de este entramado metodológico del Enfoque Rizomático, se les suma la paleontología, porque se prefiere como metáfora el trabajo paleontológico, que, en sus búsquedas, y desde su hacer metódico, inspira a la presente investigación por recuperar la vida del pasado, ya que analiza personas que habitaron una escena que es casi imposible de reconstruir. Su potencial

> radica en la alquimia que acontece desde que el descubrimiento de una piedra o una huella en la roca, se transforma en parte de un ser deslumbrante y magnífico que habitó la Tierra. Pone una dinámica vital en algo que tiene apariencia inerte (Guic, 2019, p. 71).

El trabajo del paleontólogo[11] recupera la esencia vital del pasado, y para esta indagación reformula el recorrido tal que pone en valor las "idas y vueltas" en los recorridos muchas veces erráticos de las investigaciones históricas. Establece relaciones que promueven la lectura de fuentes al recobrar la vitalidad de sus escritos, que, en el caso del Programa de Educación Patriótica, pervive aún en la educación.

Por último, la paleontología incorporada en la lectura de fuentes de contenido educativo fortalece la perspectiva del Enfoque Rizomático:

> … propone un hacer/ haciendo metodológico que evita el calco y vuelve al mapa para redefinir el tránsito en el territorio de búsqueda. Quien investiga no recuerda todo el tiempo si está describiendo el fenómeno, comparándolo o analizándolo, sino que indaga y vuelve a estas nociones para restringir el camino al poner un borde y no perderse en lo inconmensurable del universo en el que está inmerso (Guic, 2019, p.72).

Los nuevos trazados para la investigación, que se exponen en la primera parte, incorporan el modo de hacer paleontológico cuando, de la lectura de las evidencias que arrojen las fuentes, promueven los descubrimientos de "nuevos saurios". En las representaciones, la metáfora paleontológica se resume en la sigla MP, para su empleo sintético instrumental.

Así, se abre paso desde una noción de Foucault (1991) arqueológica, aquí paleontológica, si se quiere, porque se deriva de los retornos de saber, de un saber instaurado por sobre otro, un saber sometido.

Dos definiciones más según el francés para finalizar esta aproximación naturalista de tiempos pasados completan el tejido metodológico del Enfoque Rizomático, como segunda categoría, referida como "saberes enterrados", ocultados. Entonces, lo apropiado para desenterrar y que acontezca ese descubrimiento es el modo paleontológico.

En cuanto a la primera:

> Con *retornos del saber* quiero decir lo siguiente: si bien es cierto que en estos años pasados nos encontramos a menudo, al menos en un nivel superficial, con toda una temática: "¡no! Basta de saber, sino la vida", "basta de conocimientos, sino lo real", "basta de libros sino la plata", *etc.* Me parece que debajo de ella, a través de ella, en ella misma, vimos producirse lo que podríamos llamar la insurrección de los *saberes sometidos* (Foucault, 2010, pp. 20-21).

Estas concepciones son sustantivas para reconocer en la instauración de la discursividad aquellos que han sido ocultados. De allí desprende la segunda noción, que cito en extenso:

> Y por *saber sometido* entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Concretamente, si quieren, lo que permitió hacer la crítica efectiva tanto del asilo como de la prisión no fue, por cierto, una semiología de la vida asilar ni tampoco una sociología de la delincuencia, sino, en verdad la aparición de los contenidos históricos. Y simplemente solo porque los contenidos históricos pueden permitir recuperar el clivaje de los enfrentamientos y las luchas que los ordenamientos funcionales o las organizaciones sistemáticas tienen por meta, justamente, enmascarar. De modo que los *saberes sometidos* son esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistémicos que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego de la erudición. En segundo lugar, por *saberes sometidos* creo que hay que entender otra cosa, y en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad

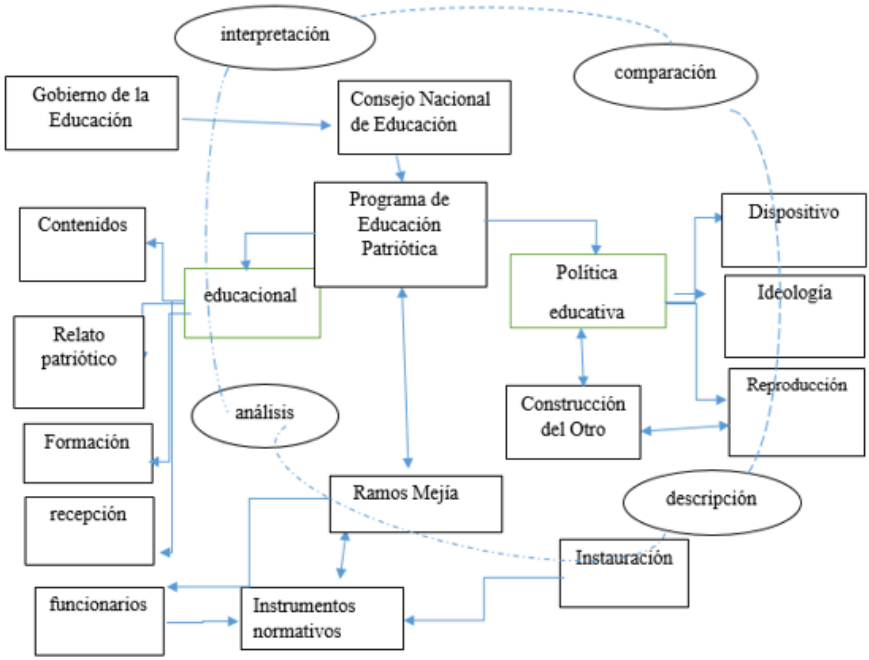
exigidos (Foucault, 2010, p. 21).

En un sentido amplio de la noción definida por el francés, puede decirse que la producción de conocimiento en el ámbito educativo comparte ciertos caracteres con los *saberes sometidos*. En referencia a estos saberes descalificados, considero que pueden ubicarse aquellos procedentes de las formulaciones propias del campo pedagógico, cuyos miembros son peyorativamente llamados "pedagogos". Su saber puede recuperarse, aun en su singularidad, por la validez del caso, por la excepcionalidad. Recobrando la disputa por la cientificidad del ámbito educacional, expuesta en la primera parte, se encuentra ahora el modo de hacer ciencia en la investigación, que puede empezar a desistir de la imposición de las metodologías de la propuesta de indagaciones egregias por su constitución educativa.

Estas nociones reconfiguran la anterior concepción de la genealogía que queda definida por Foucault en estos términos: "Llamemos, si ustedes quieren, *genealogía*, al acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales" (Foucault, 2010, p. 22).

Añadiendo al enfoque estos analizadores y modalidades, el esquema que se presenta a continuación muestra un avance respecto del anterior. Un mapa posible quedaría dibujado de la siguiente manera.

Representación n.º 5. Mapa metodológico con operaciones de investigación



Aún aquí se observa un objeto de estudio que no condensa la modalidad de abordaje, si bien exhibe la centralidad del Programa de Educación Patriótica como política educativa, y según las dimensiones para el análisis, la descripción, la comparación y la interpretación que ofrece, no refleja del todo la potencia de un nudo que se desata. Así las cosas, la mismísima teoría de los nudos propició el modo de encarar esta descripción del Enfoque Rizomático para el caso de una política pública educativa pretérita.

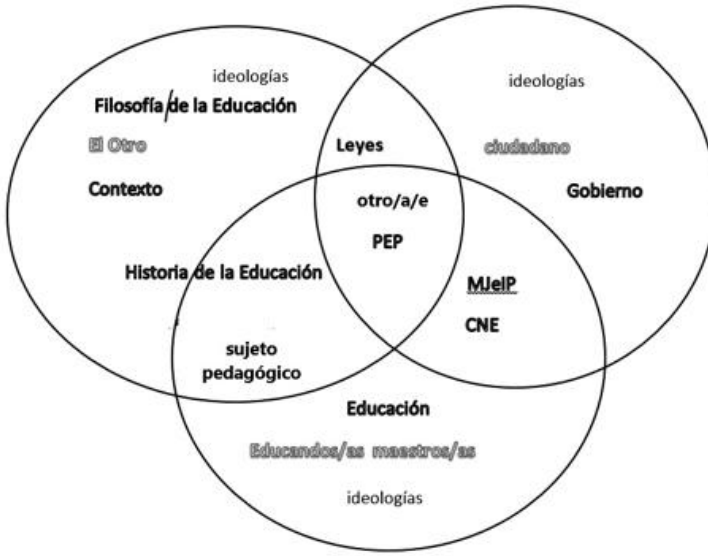
Empleando como recurso la teoría de los nudos, se construye un modelo de estudio según las siguientes representaciones que dan cuenta en forma más precisa el lugar del objeto de estudio, que por su constitución emplea el *topos* del plano, en el sentido territorial del término, y muestra el proceso mediante el cual se estudia la Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, recurriendo a una nueva forma rizomática que se advierte en el pliegue de la complejidad de nudos que se desandan.

En esta primera representación nodal del enfoque, se exhibe el modo en que dialogan las partes de este todo problemático que significa interpelar el Programa de Educación Patriótica como política

en tiempos de su consolidación y de la definición de la otredad homogeneizada vía la función política.

Este nudo expresa, además, los tres grandes repliegues en que se constituyen las partes de este escrito, y estas, a su vez, como parte del mismo nudo problemático, favorecen el recorte del objeto.

Representación n.º 6. Nudo problemático. Nudo del recorte del objeto



Si bien las primeras preguntas en torno a la función de la educación y su origen consolidado derivan de una pista hallada en una fuente, *El Programa de Educación Patriótica* (1909), fue preciso abrevar en ámbitos filosóficos, políticos, jurídicos y educacionales para construir un problema novedoso a modo de nudo problemático, a fin de estudiar, en perspectiva histórica y educativa, un programa educacional que se denominaba según una fecha central para la dirigencia que se conmemoraba. Esta definición metodológica procura valerse de un enfoque que, siguiendo el estado macro de la cuestión de la primera parte, no resigne el saber producido en el ámbito educativo, y que, a su vez, exhiba los problemas propios de las investigaciones educativas desde, en y para la educación.

5.3. Entramado categorial

Visualizados los nudos problemáticos que ponen en foco el objeto que indagar, es innegable y oportuno a la vez tomar las categorías con las que es posible leer y profundizar el estudio del Programa de

Educación Patriótica como una política pública educativa, desde el CNE, para precisarlas como herramientas para interpelarlas, en el intento de abarcar el máximo de dimensiones posibles y la mayor profundidad factible de un programa educacional que cristalizó en el Centenario de la Revolución de Mayo.

Dice Deleuze (2004):

> … la mayoría de los métodos modernos para hacer proliferar las series o para hacer crecer una multiplicidad son perfectamente válidos en una dirección, por ejemplo, lineal, mientras que una unidad de totalización se afirma tanto o más en otra dirección, la de un círculo o un ciclo (p. 12).

Así, el enfoque rizomático considera el empleo de herramientas que conforman, además de los expresados, nudos analíticos con categorías foucaultianas que atan el poder y el Estado. La *voluntad de saber* unida a la estructuración de *poder* es propia del estudio de la instauración de discursividad que la dirigencia política impone e instituye desde el Estado. A modo de interrogante, la posición de Michael Foucault (2008) va en el sentido del párrafo anterior: "¿Qué es la política, en definitiva, si no el juego de esas diferentes artes de gobernar con sus diferentes ajustes y, y a la vez, el debate que ellas suscitan? Es ahí, me parece, donde nace la política" (p. 358).

Desde esta respuesta a la concepción de la política, acuñará la noción de "gubernamentalidad", como parte de la vinculación entre el saber y el poder en contextos de disputa política de las arenas de lucha del Estado. Dice Foucault (2008):

> Y ya se trata de la locura, de la constitución de esa categoría, de ese cuasi objeto natural que es la enfermedad mental, se trate asimismo de la organización de una medicina clínica, se trate de la integración de los mecanismos y las tecnologías disciplinarias dentro del sistema penal, de todas maneras, eso siempre ha sido la referencia de la estatización progresiva, fragmentada, por supuesto pero continua, de una serie de prácticas, maneras de obrar, y si se quiere *gubernamentalidades*. (p. 95).

En cuanto a la constitución del Estado, en la negación de su esencia afirma:

> El Estado no es un universal, no es en sí mismo una fuente autónoma de poder. El Estado no es otra cosa que el efecto, el perfil, el recorte móvil de una perpetua estatización o de perpetuas estatizaciones, de transacciones incesantes que modifican, desplazan, trastornan, hacen deslizar de manera insidiosa, poco importa las fuentes de financiamiento, las modalidades de inversión, los centros de decisión, las formas y los tipos de control, las relaciones entre poderes locales, autoridad central, *etc.* En síntesis, el Estado no tiene entrañas, es bien sabido, no simplemente en cuanto carece de sentimientos, buenos o malos, sino que no las tiene en el sentido que no tiene interior. El Estado no es nada más que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples. (Foucault, 2008, p. 96).

La referencia a la gubernamentalidad en el análisis de las políticas públicas abre la pista de su entidad, ya que no es un ámbito que posea interior, puede imaginarse una esfera en cuya superficie se mueven las prácticas que establecen los programas educacionales, para el caso. Dice además: "No se trata de arrancarle su secreto, se trata de ponerse afuera y examinar el problema del Estado, investigar el problema del Estado a partir de las prácticas de gubernamentalidad" (Foucault, 2008, p. 96).

Estas prácticas involucran dispositivos legales, contenidos ideológicos, intereses, conocimiento pedagógico y didáctico, la formación de los cuadros del magisterio que reproduzcan y sostengan el programa, y, a su vez, las disputas del funcionariado que intenta legitimar su propio lugar a través de un relato en el establecimiento de una discursividad que promueva su naturalización, en definitiva, que accione la función política de la educación.

A los nudos foucaultianos, se ata para el estudio la historia de los conceptos (Koselleck, 1993), es decir, la *Begriffsgeschichte*, relevante para no recaer en los anacronismos antes señalados. En la heurística o proceso de hallazgo y en la erotética de las formulaciones, las capas que se quitan o develan del objeto, en el presente del investigador, son también aquellas evidencias, como huellas o hallazgos de diferentes estratos, que el modo paleontológico recupera.

El empleo de la Historia de los Conceptos (HC) en las representaciones requiere de algunas especificaciones:

> Según el pensamiento de Koselleck el análisis muestra las redefiniciones de los conceptos, no sólo como el resultado de cambios ideológicos, sino a partir del desarrollo de cambios y significaciones, y de las reformulaciones que los

> mismos actores produjeron en relación a percepciones y significaciones sociales más amplias. La "Begriffsgeschichte" indaga acerca de por qué en un momento determinado diversos fenómenos se reasumen en un concepto común para un campo. Proporciona en última instancia la posibilidad de preguntarse por qué en el lenguaje político entre 1850 y 1899, aparece el problema del inmigrante, y cómo se ocupa de este sujeto, el círculo dirigente de la Argentina en el período. Pone el énfasis en la evolución de los conceptos y opera con vigilancia sobre los mismos (Guic, 2019, p. 74).

En este sentido, el análisis crítico del discurso ha de comprender una verdad que se intenta instalar como aquello que se está por elaborar desde y según una perspectiva de sentido del que es capaz el discurso. Entonces, el sentido es producido y producto a la vez.

Dice Foucault (1996) en diálogo o discusión con Deleuze (1987), respondiendo a la inscripción que como poeta le endilga:

> … mi discurso no intenta responder a las mismas leyes de verificación que rigen la historia propiamente dicha, puesto que el único fin de ésta es decir la verdad, lo que ocurrió, al nivel del elemento, del proceso, de la estructura de las transformaciones (Foucault, 1996b, p. 166).

Retomando las preguntas foucaultianas del saber, en respuesta a las propuestas deleuzeanas del filosofar, Morey (1987) propone como resoluciones formas de visibilidad y de legibilidad, heterogéneas e irreductibles, pero trabadas como contenido y expresión como lo determinable y la determinación, con sus modos específicos de regulación propia.

Morey, en relación con los interrogantes foucaultianos en torno al poder, expone que "surgen las relaciones de fuerza, en tanto la capacidad de ser afectado o afectar, entendidas respectivamente como materia y fuerza; y función no normalizada de la fuerza" (Morey, 1987, p. 18).

A continuación, establece el vínculo entre ambos: "Y entre ambas series, entre saber y poder, la institución constituirá el inevitable factor de integración, donde las relaciones de fuerza se articulan en formas: formas de visibilidad, como aparatos institucionales y formas de enunciabilidad como sus reglas" (Morey, 1987, p. 18). Parafraseando al autor, en el intersticio la institución será el lugar eminente donde el ejercicio del poder es condición de posibilidad de

un saber, y donde el ejercicio del saber se convierte en instrumento del poder.

Una perspectiva lingüística del análisis crítico del discurso forma parte de un trabajo de largos años de Teun A. van Dijk, que, en sus años de investigación posteriores, abandonó la idea del análisis y el método, y los concebiría como una transdisciplina y un estudio que exhibe cuestiones de abusos poder, y, ya en sus últimos trabajos, fortalecería la idea de racismo y la reproducción del racismo a través del discurso. En particular este trabajo retoma la arista política de la multidimensional que el autor indaga. Aquí la crítica tiene un sentido distinto al kantiano, en el sentido de Van Dijk. Se toman de esa extensa obra las últimas definiciones que derivan de su experiencia en investigación y su abordaje en relación con cómo los discursos ideológicos, que se manifiestan con una estructura de polarización, desde esta posición claramente trascienden la estructura y ponen énfasis en el contexto.

Por ideologías en un plural –caro para este desarrollo–, entiende que "son *sistemas de creencias*" (Van Dijk, 2005, p. 9), y lo afirma sin ninguna referencia a la obra de Charles Peirce (1988), autor de esta idea. Para Van Dijk, una teoría de la ideología puede condensarse en los siguientes puntos que se parafrasean a continuación: contiene un componente cognoscitivo, son socialmente compartidas y son de carácter axiomático.

Refiere el autor en torno a las creencias: "Ellas controlan y organizan otras creencias socialmente compartidas. Así, una ideología racista puede controlar las actitudes sobre la inmigración…" (Van Dijk, 2005, p. 10). Agrega a su caracterización que son en general graduales, la escuela primaria, en este sentido, pareciera ser eficaz entonces por su gradualismo constitutivo.

Una definición que se toma como analizador válido, desarrollado en la tercera parte y en el glosario ideológico, expone:

> … las ideologías consisten en representaciones sociales que definen la identidad social de un grupo, es decir, sus creencias compartidas acerca de sus condiciones fundamentales y sus modos de existencia y reproducción. Los diferentes tipos de ideologías son definidos por el tipo de grupos que "tienen" una ideología, tales como los movimientos sociales, los partidos políticos, las profesiones, o las iglesias, entre otros (Van Dijk, 2005, p. 10).

El proceso legal por el cual ese saber compartido se instala en la sociedad y se naturaliza es el *ex ante*, que se formula en el estudio de la política educativa.

Desde su perspectiva, describe la funcionalidad "sociológica y cognoscitiva", categorías de análisis que son ordenadoras de las representaciones sociales del discurso del colectivo.

Hasta aquí el autor, porque sus definiciones se basan en ese otro hablante. Se toman sí los modelos de estudio para interpelar el Programa de Educación Patriótica como discurso desde el gobierno de la educación, y sus tipologías textuales, las tópicas o los temas, la modalidad de enunciación, de manifestación, sea explícita o implícita, la coherencia y el léxico. También su gramática, la forma de los enunciados, los recursos estéticos o científicos, *etc.*

En vez de recortar estructuras semánticas, como propone Van Dijk (2005), se articulan en el Enfoque Rizomático los conceptos, por ser históricos y situados, además de producidos en ese contexto.

Poniendo lo anterior en diálogo con Koselleck (1993), el lenguaje brinda un aspecto de lo que factiblemente es lo real; así, se originan en modo continuo cambios lingüísticos de la forma de percibir en el discernimiento del mundo, del mismo modo que el tiempo histórico modifica el acervo lingüístico humano. El propósito elemental de la *Begriffsgeschichte* para Koselleck reside en indagar la experiencia del pasado contenida en los testimonios lingüísticos, vale decir, en averiguar en las fuentes los discursos de la articulación lingüística de los elementos básicos de su uso.

Las fuentes pueden ser leídas en un doble sentido, primero recuperando los indicadores de algo que está fuera de los escritos, como enunciados y su externalidad circulante, definiendo lo patriótico o redefiniéndolo, y, segundo, desde cómo el lenguaje que articula eso que está fuera del documento mismo integra el sentido del programa escrito.

Es parte de la historia del lenguaje, pero con su vista dirigida hacia fenómenos políticos y sociales de carácter extralingüístico. Surge así un interrogante a las fuentes: ¿cómo operan los conceptos en torno a aquello que defina la nacionalidad o el patriotismo en pos de la ideología o las ideologías que implementó el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa?

A través de la "historia de los conceptos" de Koselleck (1993),

apartada por definición de la historia de las ideas, de carácter más tradicional, el autor desiste de una historia de categorías abstractas y, en su tratamiento de las nociones, tiene en cuenta los grupos de hablantes y sus intereses, pues la historia de los conceptos que proyecta tiende en definitiva a la historia de la realidad extralingüística, otra vez aquí los efectos de superficie que Foucault enuncia como emergentes.

Por ello, y para establecer comparaciones nodales entre el Programa de Educación Patriótica y la política pública educativa, la vigilancia estará en los cambios semasiológicos y onomasiológicos. El primero, según la Real Academia Española[12] (RAE), corresponde al estudio semántico que parte del signo y de sus relaciones, para llegar a la determinación del concepto. El segundo, siguiendo la definición del diccionario español, sería el punto de vista adoptado por la rama de la semántica que investiga significantes que corresponden a un concepto dado.

Lo que en otras indagaciones pertenece a niveles de análisis matriciales diferentes, aquí se integran direccionadas al mismo objeto de estudio –que, como se insiste, es complejo–, empleando las categorías para el estudio desde las fuentes que se vinculan con las prácticas políticas; de allí su valor en términos de diagnóstico y respuesta a los problemas de la agenda política concretos.

La diferencia entre palabra y concepto es el rasgo dual del primero y el carácter polisémico del segundo. En palabras del autor: “En la historia de un concepto, no sólo se desplaza el significado de una palabra, sino que cambia la composición y las referencias de todo el contexto entero que ha ido a parar a la palabra” (Koselleck, 1993, p. 110).

Los principios del rizoma se desplazan como caracteres del enfoque propuesto; a continuación, se describen sucintamente: “En un libro, como en todas las cosas hay líneas de articulación o de segmentariedad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de destratificación” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 8).

Como referencia para el análisis la definición de los “saberes del estado” que se advierten en la lectura del texto, se toma la establecida por Plotkin y Zimmermann (2012), que se define a través del “vínculo mutuamente constitutivo que se ha dado entre ciertas formas de

conocimiento y su institucionalización, por un lado, y la formación de elites estatales expertas y el Estado por el otro" (Plotkin y Zimmermann, 2012, p. 11).

De allí se formula una categoría para el análisis en la selección y configuración de los saberes relevantes del programa, a modo de contenidos que enseñar.

Por último, parte de las fuentes remiten a normativas, y las leyes, además de ser una tipología particular de género, requieren de una *expertise* en el tratamiento de su análisis que excede las posibilidades del método histórico propiamente dicho y del análisis crítico del discurso. Por ello se articula a la trama metodológica rizomática las nociones y consideraciones de quienes han realizado investigaciones en este sentido. Este es el caso de Abelardo Levaggi (2012), quien es sus trabajos desarrolla una metodología de estudio para la Historia del Derecho. En la construcción de estos particulares objetos de estudio, y con la intención de sortear las dificultades que presentan en su ámbito aquellos posicionamientos reduccionistas o monistas, propone algunas reflexiones para el diseño de los objetos de la historiografía jurídica.

En términos del autor:

> Frente a tales reduccionismos, me inclino a una teoría integral, que no prescinda *a priori*, dogmáticamente, de nada que se relacione con el Derecho, que esté al servicio de la reconstrucción, con el mayor grado de fidelidad y de amplitud posible, de los sistemas jurídicos pretéritos, con sus peculiares características (Levaggi, 2012).

Así, en su desarrollo, toma como descriptor válido el esquema conceptual de Helmut Coing (1912-2000) –jurista alemán–, que formula los problemas del historiador del Derecho:

> 1º) el propio sistema, o sea su reconstrucción y el contenido de sus principios, instituciones y normas; 2º) las condiciones fácticas e ideales que gestaron el sistema. Se puede decir, también, el contexto cultural en que nació y el que impulsó sus mutaciones y reformas. Incluiremos en el contexto las influencias recibidas desde el exterior por parte de modelos doctrinales y normativos. No menos indispensable será estudiar la doctrina de los juristas; y 3º) el cumplimiento del Derecho, es decir, la efectividad del ordenamiento jurídico, con las diferentes posibilidades afirmativas y negativas que supone, desde la observancia puntual hasta el desconocimiento y aun el desprecio de la norma (Levaggi, 2012).

A través de este planteo de las problemáticas de estudio, se pueden dimensionar los analizadores en relación con la normativa educativa finisecular y de principios de siglo XX, con rigor científico, aunque sin renunciar a su aplicación, cuando los contenidos y las significaciones son notablemente pedagógicos.

A estas cuestiones les añade un aspecto central para el desarrollo de la actuación del CNE en el cumplimiento de los instrumentos legales:

> … el estudio de la organización institucional –judicial, notarial y administrativa– encargada de aplicar el Derecho y, asimismo, el estudio del perfil intelectual y social de sus agentes, estudio que puede ser clave para explicar mentalidades, ideas y conductas. Además, no ha de desconocerse que todo hecho –incluido el jurídico– tiene un entorno, con el cual interactúa y que hace posible su realización. Dicho entorno está estructurado de acuerdo a unas relaciones ya establecidas y a una lógica de funcionamiento y regulación que el historiador del Derecho intentará descubrir valido de la producción historiográfica auxiliar (Levaggi, 2012).

Por último, advirtiendo la necesaria subordinación del jurista al historiador, propone dos asuntos que señalar. El primero es el necesario vínculo de la legislación con el presente. Afirma:

> En cuanto historiador, se pondrá en contacto con la gama más completa y variada de testimonios que le sea posible, sin abdicar, por supuesto, del comportamiento crítico que debe tener siempre frente a ellos. Buscará la información tanto en las fuentes jurídicas como en las no jurídicas (científicas, literarias, artísticas, proverbios, símbolos, etc.) sometidas todas a las críticas de autenticidad, veracidad y objetividad que prescribe la metodología científica –o, como también se dice, al análisis documental dirigido a la depuración de los datos– y, además, a la determinación de la autoridad o el valor del cual gozaron en su tiempo. Determinadas obras literarias y artísticas –pensemos en un Cervantes o un Lope de Vega y en un Goya o un Daumier– están dotadas de mayor elocuencia testimonial que fríos textos jurídicos (Levaggi, 2012).

Esta reflexión es conveniente en cuanto a la vinculación con las obras de la época que reflejan la ideología de las leyes, según lo plantea el autor. Aquí, por ejemplo, se piensa en la nutrida literatura que además proporciona el funcionariado, señalando otro aspecto nodal, donde se observa la instauración de una norma como parte del

dispositivo cultural que la ley demande, ese proceso que transita hasta que la norma se naturalice.

El estudio de las leyes, como políticas instrumentadas y llevadas a la práctica por la dirigencia, forma parte del Enfoque Rizomático, como respuesta a las lecturas lineales o unidireccionales de los objetos complejos de indagación educacional, desde su dimensión normativa.

En este sentido, volviendo a los caracteres principales del enfoque metodológico, puede preguntarse de qué forma el rizoma contiene la posibilidad de estudiar leyes, en su capacidad de interpelación. Se sigue para intentar pensarlo la referencia que establecen sus autores en la diferencia de los árboles o de sus raíces, que así explicitan:

> … un rizoma conecta un punto cualquiera con otro punto cualquiera y cada uno de esos trazos no remite necesariamente a trazos de la misma naturaleza, pone en juego regímenes de signos muy diferentes e incluso El rizoma no se deja reducir a lo Uno o a lo múltiple (Deleuze y Guattari, 2004, p. 50).

Desde su propuesta los rizomas metodológicos tienen la potencialidad de cartografiar un recorrido de inteligibilidad de lo diverso.

El género discursivo de una ley en este Enfoque Rizomático es otra forma que toma el nudo problemático que es preciso desatar. Si, a decir de Deleuze (2004), escribir no tiene nada que ver con significar, "sino con deslindar cartografiar, incluso futuros parajes" (p. 11), entonces se puede asumir que lo escrito en la agenda política, como objeto cartográfico, precisa ser leído en clave de la Historia de los Conceptos, y así abordar, por otro lado, las acciones de las políticas públicas, atendiendo a su complejidad y multidimensionalidad. La Historia de los Conceptos propicia el diseño de un glosario ideológico que refleja el laberinto intrincado que oculta la pacificación del panteón liberal, ese que Escudé discute y al que le cuestiona la legitimidad del liberalismo que preconizaba.

En su dinámica el Enfoque Rizomático conecta con núcleos de análisis que no derivan necesariamente de las mismas dimensiones y que, al tomar puntos de fuga, pone en el horizonte nuevas exploraciones, abandonando la estructura de una organización que la reduce a su forma estática, como una foto que no puede captar la dinámica, esa que la vitalidad y la diversidad de su complexión le

imponen.

A partir de aquí, algunos detalles del empleo de la perspectiva para la realización de la investigación, haciendo foco en la fase del procedimiento mismo. Para ello se muestra la evolución de una primera matriz hacia la cartografía del sistema de referencias de marcas, lugares comunes, y formas más flexibles de vinculación entre las variables.

Los núcleos de análisis, cual ataduras, inspiran el empleo de las teorías de los nudos, que favorecen la introducción de un analizador válido para el estudio de un objeto isomorfo, en otro tiempo histórico. Y como la experiencia rizomática del enfoque se inaugura, para hacerle justicia, en el trayecto formativo de la maestría[13], su génesis se explica en la profundidad y la apertura, tanto epistémica, como metodológica y tecnológica, que se concreta en la multiplicidad que promueve una construcción metodológica original.

En el comienzo de este itinerario, se plantea la necesaria indagación de los actores políticos que instauraron los modos de decir y hacer en las escuelas que habitamos. Más precisamente en relación con sus prácticas políticas y su capacidad de definir una agenda, como hoy se denomina.

En cuanto al rizoma deleuziano, es considerado desde una perspectiva de inspiración, por un lado, y de materialización o territorialización de este hacer metodológico, que es efectivamente rizomático. Es un hacer que se explica haciendo, y es así que puede ahora tomarse distancia de estas acciones, intentando objetivarlas, para reflexionar en torno a ellas en un proceso metacognitivo y epistemológico, con la licencia que eso requiere.

Para la toma de decisiones, y en la concreción de la investigación, cristalizó un diseño que, según su configuración, posee tramas internas y externas a la dimensión metodológica de indagación; en lo externo, la articulación con todo el proceso de estudio y construcción del conocimiento, en cuanto a su implementación. En relación con su forma interna, se pueden pensar en grupos, decisiones, acciones, reflexiones para la escritura y reescritura del diseño y de la tesis del presente libro.

Los antecedentes del enfoque no implicaron una ruptura absoluta con las matrices o una negación ontológica, sino que se reconocen como una posibilidad más de poner en juego variables de métodos que

se estudian por separado, pero que, se entiende, son de alguna manera el resultado que le impone –consciente o inconscientemente– cada investigador a su estudio y que luego promueve en la línea de algún paradigma o modo de hacer en común, y de una tradición de lectura lineal.

Hilando la trama metodológica, la metáfora del paleontólogo opera en un investigador o una investigadora como la capacidad de poner en suspenso algunos de sus prejuicios y volverse capaces del descubrimiento. En el caso del análisis de documentos históricos, es importante su inspiración para evitar que la fuente termine diciendo lo que se espera encontrar en ellas, en virtud de categorizaciones preexistentes, recayendo en lo ya dicho y no dejando lugar al hallazgo, a la construcción de nuevas categorías que echen luz a los objetos que se estudia.

> … los rizomas metodológicos tienen la potencialidad de cartografiar un recorrido de inteligibilidad y por definición, sale del falso debate de la discusión por la unicidad o pluralidad metodológica, afirmando que es la investigación y su objeto la que requiere de las acciones metodológicas para elucidarlo o conocerlo. Asimismo, renuncian a la hegemonía del monismo metodológico (Guic, 2019, p. 184).

En singular, para este trabajo y otros, el Enfoque Rizomático se define por

> … un hacer de indagación, es un *ut facis* que implica poner en el foco o focos un problema de investigación; circunscribiendo un fragmento de una totalidad inabarcable y compleja, y conduciendo la atención hacia un recorrido que posibilita el estudio sistemático y no jerárquico, para conocer el objeto del problema en cuestión (Guic, 2019, p. 184).

La trama del sistema categorial es fruto de los estudios de la tradición plural de lectura en que se inscribe la tesis, y en otros que no siguen estas líneas de recorrido. Rediseñado el Enfoque Rizomático para la presente indagación con categorías *ad hoc*, se anudan aspectos del método histórico, elementos del método biográfico, el análisis crítico del discurso, la teoría de la conceptualización de Koselleck *Historia de los Conceptos*, algunas tesis foucaultianas, hipótesis acerca

de los saberes del Estado y campos de saber, herramientas inspiradas en la teoría nodal, la metáfora de la paleontología, el estudio de las leyes, y las dimensiones analíticas del estudio de las políticas públicas. De allí es posible construir categorías potentes para estudiar las fuentes. A las dos perspectivas, a aquella de la escena de construcción del problema y la tradición de lectura de la primera parte y esta metodológica de diseño, que están contempladas, se les atan los conocimientos educativos por ser de esa especie los contenidos de la política, subrayando una vez más su naturaleza educativa, tanto la historia, como el gobierno. Así se enlazan entonces los aportes de las teorías curriculares, las teorías pedagógicas de la modernidad, las perspectivas didácticas de la enseñanza y aspectos de la formación docente.

La potencia instrumental del enfoque se funda en su versatilidad para ser reformulado en algunos de sus componentes para constituirse y dar forma a otras cartografías para la indagación. Su uso dio lugar a la observación de un interesante proceso de ramificación del plan primero de investigación como parte constitutiva del presente escrito, y desde la meseta puede pensarse en el mapa esa cartografía particular que da acceso o hace de puerta al territorio, y abre, además, ventanas a esa escena del Centenario.

Los elementos constitutivos del plan de investigación que primero fueron una especie de molde o matriz que completar, por efecto del devenir rizomático, pudieron ser revisitados, cuando aparecían las alarmas “de fuga” del territorio.

La resultante puede esquematizarse con un nudo en forma de trébol que aparece en las páginas anteriores en torno a los debates que dejan en el centro las políticas educativas desde su representación nodal.

Entonces, de esta configuración se desprende la organización de la bibliografía, que se ordena en tres grandes grupos y se vincula desde la hipertextualidad y la hipertextualidad, atendiendo a sus relaciones intrínsecas y extrínsecas. Los tres campos son, a saber, fuentes e historias documentales, investigaciones, nociones metodológicas, y textos de las Ciencias de la Educación. Así, la bibliografía es otro aporte, muchas veces pensado como un listado que exhibe la lectura sin diálogo profundo con el resto del libro. Las referencias bibliográficas quedan divididas, según el enfoque

ampliado, en aportes documentales e histórico-filosóficos, aportes metodológicos y aportes histórico-educativos y educativos.

El modelo nodal deja siempre en el centro el Programa de Educación Patriótica como ese dispositivo de constitución de un otro que gobernar, y, desde la perspectiva gubernamental, se advierte la vía educativa de materialización. En su complexión tiene la potencialidad de gestar, en la nación del Centenario, un modo de investigar plausible de ser aplicado a este Estado, en otro tiempo, o a otros Estados[14].

El Enfoque Rizomático no por flexible y diverso deja de ser exigente en la forma de lectura y la construcción de categorías para ingresar al hipertexto discursivo.

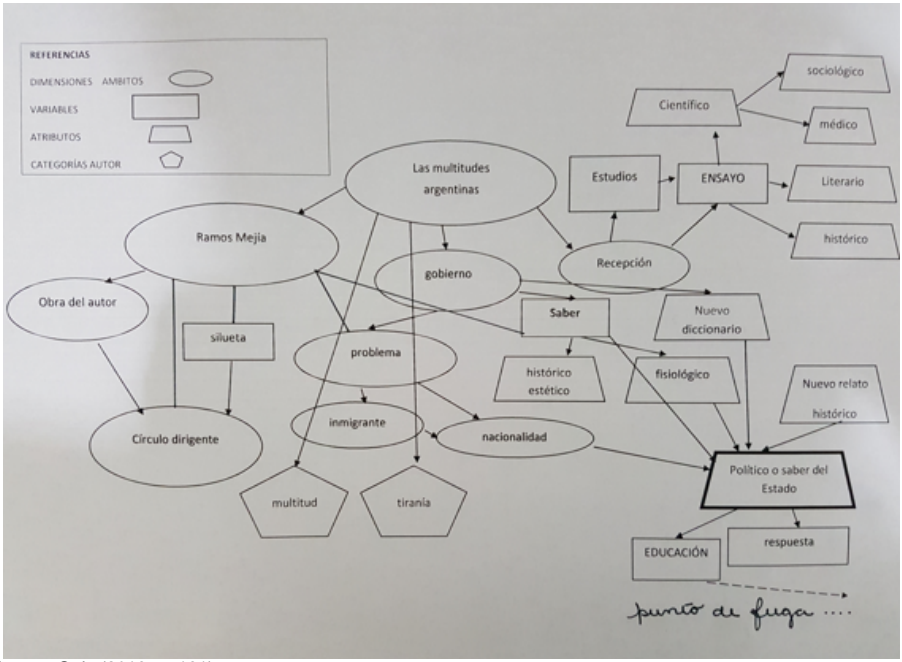
El proceso que se desarrolla en la primera parte exhibe el hacer-haciendo y el hacer de otro modo, característico, en el proceso de aplicación del Enfoque Rizomático, como método articulado de aplicación.

La última cartografía del diseño de investigación nace del proceso compuesto por la elaboración metodológica del enfoque y la redefinición para la escritura de la tesis desandada en este libro. En este sentido aclaratorio, apelando a robustecer tanto el estatuto de cientificidad de la investigación misma, como su propuesta metodológica, se emplean dimensiones, variables y sus atributos, que son propios de todo estudio científico.

El resultado, es un mapa final que visibiliza el itinerario realizado en el diseño y elaboración del Enfoque Rizomático. Como en la paleontología, se necesita de un mapa para ir de nuevo al territorio conocido, confecciona las referencias e indicaciones para promover otros recorridos propios y otros.

El modo metodológico no jerárquico del Enfoque Rizomático puede observarse en su proyección esquemática figurativa, tomando como modelo la representación de un mapa conceptual no jerárquico, por definición metodológico, que representa el recorrido de la tesis de un libro anterior y que muestra como punto de fuga, esa pista investigativa que se recobra para la presente:

Representación n.º 7. Mapa metodológico de la tesis anterior que muestra el punto de fuga



Fuente: Guic (2019, p. 191).

Para no entregar la soberanía de los términos, el mapa conceptual fue concebido como una esquematización con algunos aspectos de nivel de concreción distinta, aquí se toma la noción de “mapa” deleuziana para entramar las nociones y su perspectiva a través de los estudios de conceptos histórico-educacionales y de las propuestas del análisis crítico del discurso.

Del punto de fuga, se construye un nuevo mapa para el recorrido de la presente investigación que utiliza el Enfoque Rizomático y su modo paleontológico, en una trama fortalecida con los aportes de la teoría de los nudos como herramienta de estudio para la construcción de conocimiento sistemática, en el abordaje histórico de la educación, de esta y nuevas indagaciones que se encuentran en curso. No es simplemente el estudio de una política, porque el ámbito educativo y su gobierno poseen una complejidad propia que requiere ser interpelada.

Por su parte, para este trabajo, la Historia de los Conceptos empleada se pone al servicio de los nudos conceptuales como metáforas que favorecen el ordenamiento de una trama relacional, a la vez propiciando la comparación entre categorías del mismo campo semántico que requieren especificidad para su cotejo cuando las separa el tiempo histórico.

De la disputa por la Historia de la Educación, se recupera la cuestión de la construcción de sus objetos empíricos, porque, como se explica en la primera parte, según refieren las investigaciones, demanda una sistematización y una profundización que se encuentran en crecimiento.

Esto puede aún visualizarse en la formación para el área de estudio casi inexistente, la Historia de la Educación es una cátedra y no una carrera, de grado o de posgrado, que aún, se espera, está por crearse.

5.4. La investigación histórica de la Educación

El presente apartado tiene como objetivo reflexionar acerca de las decisiones metodológicas en torno a la construcción de objetos en el desarrollo de las investigaciones educativas y en la indagación del campo complejo de la Historia de la Educación.

Según algunas de las categorías seleccionadas, el enfoque posestructuralista constituiría, en principio, un aporte novedoso y particular para la indagación del Programa de Educación Patriótica, aunque no el único. Así, estudia un proyecto que la elite dirigente implementó hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX con el propósito de crear a los ciudadanos del incipiente Estado argentino, desde la perspectiva del gobierno de la educación, a través del CNE.

Tal como se desarrolló en esta segunda parte, las configuraciones metodológicas para el estudio de la Historia de la Educación constituyen un plexo complejo, entre otras cuestiones, porque los objetos de estudio son fuentes de contenido o apelación a los saberes de la educación, encarnados en documentos del pasado.

Algunas consideraciones en torno a datos, cifras, actores, discursos políticos, planes, *etc.* En ocasiones hablan más de historia que de historia de la educación. Por otra parte, se le requiere a este campo –entre educativo e histórico– el abordaje de problemáticas complejas. Diversos trabajos de investigación toman como fuente políticas educativas, diseños curriculares, o planes de estudio, desconociendo las características particularísimas de estos documentos que exceden la mera fuente histórica.

A este entramado problemático, se le añade la dificultad de la construcción del objeto de estudio, ya que muchas investigaciones que

pretenden ser educativas emplean aspectos de la educación, pero definen problemas de investigación en relación con una multiplicidad de abordajes epistemológicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, históricos, o combinaciones entre las disciplinas, o transdisciplinares, propios de los campos que lo indagan, y entraman diferentes conceptualizaciones o enfoques que intentan elucidar problemas, pero que no construyen conocimiento desde, en y para la educación. O, si lo hacen, muchas veces recaen en imposiciones teóricas que la educación adopta sin más.

Así, la debida reflexión metodológica hace visibles los riesgos en relación con la construcción o extrapolación de las categorías de análisis y con las decisiones metodológicas en el proceso de investigación, abriendo la posibilidad de construir objetos educativos en la investigación de las políticas de gobierno de la educación en el pasado, que superen su mera descripción.

A continuación, se exponen los sistemas referenciales metodológicos que permitieron establecer una trama de nudos conceptuales que definieron las acciones de legitimación del gobierno de la educación en un tiempo y un espacio precisos. A la vez, se delimitan los dispositivos como herramienta de la gestión de esas políticas en esas acciones gubernamentales, donde el posestructuralismo adolece de dar respuesta a todas las preguntas de investigación, que se ubican en la tercera parte de este trabajo.

5.4.1. Las publicaciones gubernamentales como objetos de estudio

El problema de investigación es eminentemente educativo antes que histórico; para justificar tal afirmación, se plantea el objetivo de la tesis de este libro, que no es otro que estudiar la política educativa de un programa patriótico de constitución del otro, instaurado en tiempos de la gestión de la presidencia del CNE, en el Centenario de la Revolución de Mayo.

Si bien existen múltiples usinas generadoras de conocimiento educativo, pocas de ellas intentan visibilizar las problemáticas educacionales, recuperando de las actas de gobierno el origen y su conformación.

Por un lado, desde el presente trabajo, se afirma que la educación está en crisis, y está instalada la demanda de transformación. Por otro, la escuela de la modernidad es cuestionada, aunque no se reconoce

que en ella alberga la trascendencia probada por su vigencia a lo largo de más de cien años. Surge entonces la pregunta acerca de cuáles son las variables que le proporcionan su vigencia y necesidad de ser hoy.

Este interrogante primigenio desprende abundantes preguntas en varias dimensiones. Por mencionar algunas de ellas: ¿cuáles son las características de la política educativa diseñada por la presidencia del Consejo Nacional de Educación hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX?; ¿qué elementos de su complexión discursiva y de las consecuentes prácticas de las políticas educativas son constitutivas de la transformación de la educación común?; ¿cómo se diseñan y ponen en marcha los proyectos para la transformación de las escuelas primarias del Centenario desde la presidencia del CNE?; ¿qué lugar ocupaba el presidente del Consejo Nacional de Educación?; ¿cómo se organizaban y se llevaban a la práctica las funciones del CNE?

En las primeras décadas del sistema educativo argentino, un médico exponente del espacio de salud, el doctor J. M. Ramos Mejía, diseñó junto a un equipo de funcionarios los contenidos del Programa de Educación Patriótica desde la presidencia del CNE, entre 1908 y 1913. Una vez estudiada la obra del médico, en trabajos anteriores, se crean las condiciones para explorar las políticas del gobierno de la denominada en su tiempo "educación común", con el propósito de conocer su intervención en la educación; mostrando, además, un político médico de profesión que gobernaba la educación.

Tomando nuevamente como referencia la tesis de Tedesco de la década del 70, en cuanto al estudio de las leyes educacionales, ahora dimensionadas desde perspectivas políticas de los programas educativos y su vigencia, se sigue la afirmación de Gvirtz (2005) en la presentación del libro de Juan Carlos Tedesco (1944-2017) *Opiniones sobre política educativa*, donde explicita que *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)* y *El proyecto educativo autoritario* han sido referencias bibliográficas obligadas para cualquier estudiante, y continúa: "No exagero que los conceptos vertidos en estos textos estructuraron el modo de entender los problemas educativos de mi generación" (Gvirtz, en Tedesco, 2005, p. 11).

Su aporte para el abordaje de la educación, los valores y la crisis educativa actual muestra algunos riesgos: "La *disociación* de los objetivos declarados y los efectivamente cumplidos" (Tedesco, 2005, p. 31). Luego, resalta la importancia de una requerida atribución de

responsabilidad institucional en relación con los "resultados la acción educativa" (Tedesco, 2005, p. 31). Inmediatamente después señala el riesgo que implica el reconocimiento del autoritarismo, en relación con un totalitarismo que pierda de vista la diversidad. Por último, expone el riesgo de endilgarle a la escuela los problemas societales.

De aquí, y central para este trabajo, Tedesco (1983) marca la relevancia de instalar el interrogante por los fines de la educación en contexto histórico, lo cual es clave para el estudio de las políticas educativas pretéritas, de las presentes y de aquellas que se intente diseñar.

En cuanto al texto *El proyecto educativo autoritario* (1983), este remite a un ciclo de estudio que comprende otro contexto histórico posterior a la identificación de variables que han sido ampliamente utilizadas en el estudio de la historia de la educación y no lo suficientemente redimensionadas para la indagación de las políticas públicas educativas. Además, fue escrito en un contexto histórico particular con el advenimiento de la democracia. Desde una perspectiva sociológica del currículo, explicita Tedesco (1983):

> Nuestra pregunta, en cambio, se ubica en contextos sociales donde lo peculiar es la crisis hegemónica, la inestabilidad, la heterogeneidad estructural y cultural, *etc.* En este marco, un planteo teórico cuyo énfasis esté puesto en los mecanismos de reproducción corre el riesgo de dejar fuera de análisis los acontecimientos. (p. 19).

Centrándose en el caso argentino, define:

> Aquí enfrentamos una situación de crisis hegemónica donde el problema no es la des-vinculación cultural y/o la vigencia de órdenes culturales paralelos, sino el descreimiento, la disociación entre lo que se dice y lo que se hace, el vaciamiento de significado y de contenido en el discurso ideológico, *etc.* (Tedesco, 1983, p. 20).

Para la presente investigación, es clave la conclusión que formula Tedesco (1983) en cuanto a la identificación de los elementos centrales del contexto histórico que se estudia. Desde esta identificación se puede avanzar en los desafíos que se le imponen a un ciclo distinto. Existe en el Programa de Educación Patriótica una

correspondencia que articula las demandas del contexto político –y siempre desde la perspectiva del gobierno– y los logros en términos de eficacia.

Lejos de ser un programa de carácter monolítico, el Programa de Educación Patriótica posee un diseño complejo, constituido y construido en función de los diagnósticos formulados y de los objetivos del círculo dirigente, que da respuesta a los problemas que pone en agenda el gobierno de la educación por vía educativa. El sinceramiento a través del diagnóstico remitía además a las demandas de recursos solicitados en forma permanente al Congreso. Por ello, si bien se realizarán caracterizaciones que pueden verse como un estudio estático, la dinámica propia de la acción de gobierno que conlleva su descripción puede relatarse a modo de movimientos. Este es además un aporte para revelar la dinámica del Programa de Educación Patriótica.

Es preciso identificar, en definitiva, si el Programa de Educación Patriótica posee los elementos de la política pública educativa, y si, de encontrar los isomorfismos, invariantes y topos nodales para su comprensión, estos conllevan movimientos similares para el empleo del analizador.

Las investigaciones en relación con las políticas públicas educativas de Norberto Lamarra y su equipo a lo largo del tiempo proveen una estructura y herramientas de indagación que tienen la potencialidad de ser empleadas y reformuladas para el presente trabajo.

Tomando desde la indagación presente la teoría de los nudos para articular con su *expertise* en el campo, se adquiere como modelo el análisis del Proyecto Principal de Educación (1981-2000), para América Latina y el Caribe, coordinado por Unesco en Argentina. De la lectura se desprende la modalidad de abordaje, de donde se extraen las siguientes dimensiones de estudio de la publicación de la investigación: antecedentes, síntesis de la información documental y revisión de los aportes de los marcos teóricos, la estructura y constitución de la política pública educativa, el contexto, la normativa, el establecimiento de elementos comparables, los contenidos, los rasgos y las denominaciones, las evidencias de transformación.

Para ponerlos en juego, se listan a modo introductorio estos

aspectos para pensarlos en la propia investigación, siguiendo los lineamientos de Lamarra (2003):

- Los antecedentes. De carácter histórico, esta investigación toma del material documental y el estado de la cuestión los modos en que ha sido interpelado el objeto de estudio. Los antecedentes comportan las condiciones de posibilidad del origen del programa de gobierno. Para el trabajo, a partir de las teoría de nudos, puede establecerse una sinonimia (paronimia o campo semántico) como vínculo entre política pública y programa de gobierno.
- Síntesis de la información documental y revisión de los aportes de los marcos teóricos. Esta condensación permite generar un aporte de este programa para poder profundizar en los contenidos y las modalidades que aún la escuela ofrece sorteando los clichés redundantes ante la demanda de transformación.
- La organización y constitución del CNE en el gobierno de la educación en este ciclo particular.
- El contexto político, filosófico, económico, cultural y educativo, donde se determinen del ciclo aquellas dimensiones que no han sido exploradas.
- La normativa como expresión de la/s ideología/s que se intentan instaurar, la solución a problemas que se procuran resolver, la declaración de intenciones y los modos en que este Estado impondrá la norma para que se cumpla.
- Dimensiones comparables, el establecimiento de correspondencias para poder escudriñar el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa.
- Los contenidos del programa, saberes patrióticos.
- Los rasgos y las denominaciones.
- Algunas evidencias de la influencia del Programa de Educación Patriótica en las políticas públicas educativas actuales.

A la modalidad de estudio, se le agregan dos aspectos que se recuperan de las investigaciones de Pablo García (2019 y 2020) y que son valiosas para el presente desarrollo, aun empleando una metodología distinta. Por un lado, el establecimiento de las estrategias

de las políticas, entendidas como aquellos modos de hacer y aquellos recursos puestos por los Estados estudiados para el desarrollo de la política que implementar, y, por otro lado, la modalidad de intervención de estos Estados para la efectivización de estas políticas educativas.

Así, intervención y estrategias gubernamentales del CNE son analizadores para dar cuenta del diseño y la ejecución de la política. Las estrategias e intervenciones del CNE son caras de una misma moneda que favorecen la lectura del Programa de Educación Patriótica, como muestra su representación.

Representación n.º 8. Dinámica de la estrategia y la intervención de una PPE

Según este sistema de referencia categorial, las estrategias de intervención contemplarán la formación y la información para los contenidos curriculares como saberes patrióticos y enterrarán la diversidad de esos sujetos que gobernar.

En su otra cara, las intervenciones estratégicas construyen y transmiten la formación y la información y accionan en ellas, como parte de un dispositivo de legitimación política educativa.

Para su aplicación, se han de tener en cuenta las nociones de “invariantes”, “isomorfismos” y “topología” que ofrece la teoría de nudos para revisar si las categorías de análisis, las formas institucionales y los contextos son compatibles de ser interpelados con este enfoque.

Al establecerse las semejanzas, que son evidencias necesarias, mas

no suficientes, para abrir las comparaciones con políticas pretéritas y así comprender el objeto estudiado, se admite un nudo que entrama al centro de su complejidad la política educacional que se estudia en un tiempo particular.

Lacan promueve una teoría basada en lo real, lo imaginario y lo simbólico a partir de la teoría de nudos, devenida de la topología matemática. El Enfoque Rizomático, por su parte, concibe el *locus* y reconocimiento de los razonamientos excluyendo las significaciones que le son propias, y así puede pensarse en el nudo prescindiendo de lo que signifique para la disciplina, tomándola como una metáfora que posibilte establecer, como en el caso de su análisis, sus invariantes, su isomorfismo y su topología para estudiar el Programa de Educación Patriótica como una legítima política pública educativa. Aquí recordemos que la topología presenta una doble significación[15].

Un tapiz puede pensarse como un rizoma con nudos, estos no son evidentes desde el frente de la obra, sino que se esconden en la parte de atrás. Son centrales porque mantienen la unidad entre piezas del hilo del mismo color o de otro. Entonces, evocando la contrucción modélica de las representaciones lacanianas, se pueden construir nudos de otras índoles estableciendo las continuidades con sus isomorfismos, sus invariantes y su topología: “La teoría de nudos es uno de los más fascinantes campos de estudio dentro de las matemáticas, por sí misma y por las múltiples aplicaciones que se han encontrado últimamente” (Cisneros Molina, 2011, p. 55). Así lo hiciera en su aplicación Lacan, quien estableció desde su teoría el uso de la topología y la teoría de nudos, clave para ver sus transformaciones.

> Un invariante de nudos es una cantidad u objeto matemático que no cambia si transformamos un nudo en otro equivalente. Dichas invariantes nos permiten diferenciar nudos que no son equivalentes, para ello basta mostrar que hay un invariante cuyo valor es distinto para dicho nudo. Un ejemplo sencillo de invariante de enlaces, que se obtiene inmediatamente de la definición de equivalencia de enlaces, es el número de componentes. Dos enlaces que tienen distinto número de componentes no pueden ser equivalentes. Sin embargo, este invariante no es muy poderoso pues existen muchos enlaces con el mismo número de componentes que no son equivalentes, por ejemplo todos los nudos son enlaces de una componente (Cisneros Molina, 2011, p. 29).

El equivalente de la metodología se define aquí como aquellos objetos que componen la política pública de un ciclo temporal a otro. Pueden expresarse las políticas como un modelo nodal, con formato de trébol, que implican en su devenir repliegues de un mismo círculo que desanda recorridos, uniendo ámbitos en apariencia disímiles, pero que las componen: gobierno, educación y leyes. Siguiendo la definición matemática de nudo que sirve en su traducción al lenguaje metodológico:

> El subconjunto K ⊂ R 3 es un nudo si existe un homeomorfismo del círculo unitario S 1 en R 3 cuya imagen es K. Donde S 1 es el conjunto de puntos (x, y) en el plano R 2 que satisfacen la ecuación x 2 + y 2 = 1. De ahora en adelante, pensaremos en esta definición para referirnos a un nudo. El nudo más sencillo es la circunferencia estándar S 1 vista en R 3, es decir, el conjunto de puntos {(x, y, 0) ⊂ R 3 | x 2 + y 2 = 1} en R 2 ⊂ R 3. Este nudo es llamado nudo trivial y corresponde a no anudar el cordón y simplemente juntar sus extremos (Cisneros Molina, 2011, p. 29)

Lo que hay que definir es si son el mismo nudo o si pueden verse especularmente, o ninguna de las anteriores. Esa decisión se resuelve con la traducción.

Una política pública se repliega en el modo educativo por su constitución, según formas de gobernarla a partir de otro pliegue, que es la ley. En este trébol, el isomorfismo, de igual forma, puede pensarse en espejo por su movimiento hacia el presente. Pero aun, homeomórfica, semejante, pueden establecerse las invariantes entre ambas, tomando como nudo la modalidad de estudio de las políticas del presente hacia el pasado.

De aquí un interrogante que moviliza al establecimiento de invariantes: ¿cuáles son esos rasgos característicos y componentes que los definen, que permiten establecer la comparación, y así definir la herramienta para su estudio?

En rigor, el reconocimiento de invariantes define la inclinación por la búsqueda de características que vayan desde la semejanza hacia la equivalencia, en las formas nodales de una política, entre Programa de Educación Patriótica y política pública educativa.

Derivan de la autoridad que gobierna, se ponen en agenda o en discusión por situaciones coyunturales externas que exigen respuestas educacionales al problema, involucran dimensiones de gobierno en la

administración y el poder para llevar a la práctica las decisiones, y se inscriben en estructuras legales, debates parlamentaros, leyes resultantes y resoluciones reglamentarias, que el gobierno de la educación vigila en su implementación a través de los sistemas de lucha de poder del Estado. En ese sistema, la presente indagación se centra en los sujetos que dirigen y construyen la subjetividad de esos otros que gobernar desde, en y para la educación.

Las invariantes permiten establecer, a su vez, y poniendo claro sobre oscuro, las variables de estudio focalizando el mismo nudo, observado el plano gubernamental con la teoría de nudos, que nos proporciona un modelo que favorece el análisis, sin perder de vista la dimensión educativa propia y las leyes que la instalan y que, a su vez, instaura. Para esta investigación, las invariantes se desprenden y reconfiguran de la definición de Lamarra (2003) para el análisis de la política pública educativa como un nudo problemático, como el plexo legislativo y la divulgación que legitima, a su vez, las decisiones del CNE, en la instauración y el modo de hacerlo de la educación del Centenario como saberes patrióticos que se construyen, transmiten e instalan. Para tomar un ejemplo del funcionamiento que se desarrollará en el apartado tercero, existe una línea de continuidad entre los debates previos y del Centenario como los del presente, donde diferentes voces refieren que la educación requiere de una transformación. Los reformistas de otrora y los diagnósticos presentes muestran algunas de las cuestiones que hasta pueden equipararse con la alfabetización a principios de siglo y la alfabetización digital del presente.

En cuanto a la morfología –que no prescinde por su constitución del *topos* y las invariantes con las que se constituye en política educativa–, la forma propia de este ciclo implica un órgano de gobierno, el CNE, y una modalidad propia que tramita entre la instauración discursiva y los modos educacionales, como una representación particular de transmitir los saberes que los contenidos patrióticos de la educación contengan para el cumplimiento de la función política de la educación, en la construcción de una ciudadanía que define a ese otro que gobernar.

El contexto de producción del debate, las respuestas y los demás elementos del estudio de una política ofrecen una caracterización del problema que recorta como nudo metodológico un programa

educacional para su análisis, y remite a la topología propia de estos modos rizomáticos. Entonces, en cuanto a su topología, hay que distinguir dos acepciones que corresponden a la trama de significados, como se anticipa en párrafos arriba: consignando primero la cuestión de las formas que adopta independientemente, de los significados de esos entes que estudia y sus propiedades, donde la relevancia del potencial se centra en minimizar los riesgos de introducción de un analizador actual en el pasado.

La segunda acepción está vinculada a la etimología no matemática, sino filosófica o literaria del *topos*, donde "espacio" es su significado de lugar común que implica, a su vez, dos cuestiones: la primera, un sistema argumental que involucre el acuerdo de quienes escuchan ese discurso transmitido con quien lo emite, un espacio de transmisión, y la segunda, en cuanto a lugar, ahora en el sentido de su cristalización.

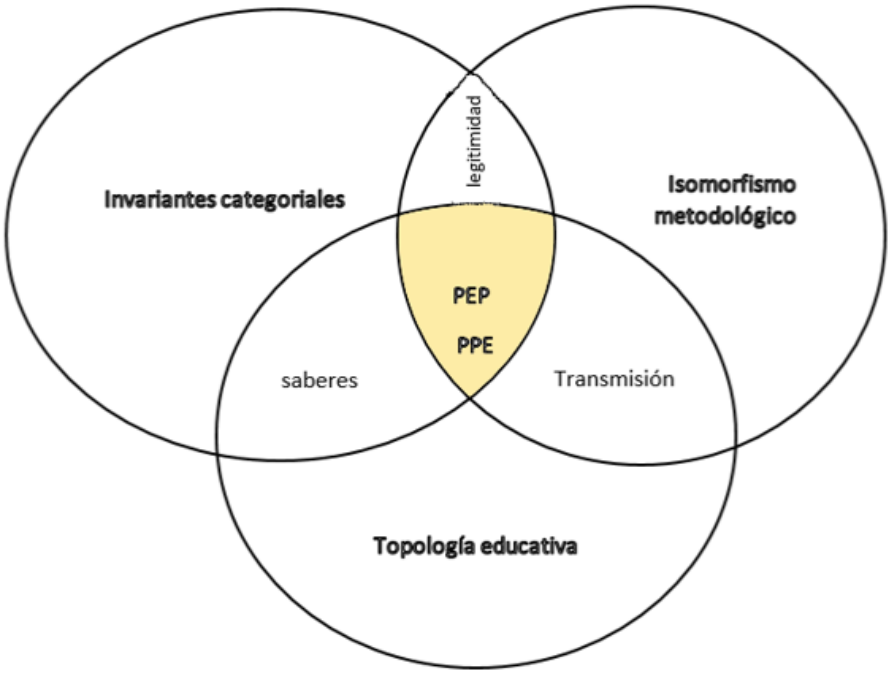
Las gráficas de representación de esta metodología propia de un enfoque que admite nudos problemáticos se presentan a continuación, y son especialmente valiosas para ilustrar la delimitación del objeto empírico.

Este nudo, a través de su constitución, y según las definiciones metodológicas anteriores, se representa según las siguientes modalidades, que, aunque estáticas en la fotografía que las exhibe, reflejan los pliegues y movimientos que se realizan en la investigación.

Ahora bien, restaba otro problema, que versaba en los límites y las posibilidades de la teoría de nudos para poder estudiar un programa de otro tiempo según categorías construidas, como ya se señaló, a la postre.

Nuevamente, desde un Enfoque Rizomático que emplea como recurso la metáfora de la teoría de nudos, se muestra el proceso real y no acomodado según las reglas académicas cuyas exigencias muchas veces ocultan el propio poder que deslegitima a educadores para construir objetos de estudio propios, las necesidades de edificar, referencias en un mapa de tipo epistémico, metodológico y de producción científica educativa.

Representación n.º 9. Teoría de nudos. Representación nodal metodológica



El nudo metodológico muestra el funcionamiento del repliegue que también expresa el modo de investigar donde aparece, entre las propiedades del nudo de trébol, un núcleo que deja en el centro el recorte del objeto de estudio en perspectiva frontal. Las dimensiones de la política pública educativa pueden organizarse desde estas nuevas formas nodales para poder hundir en el tiempo categorías de análisis contemporáneas.

Esta representación, a su vez, permite un acercamiento del foco a la triple intersección del trébol, que es interpelado según el estudio de su especie y contempla la configuración al interior de su complexión. El centro de los repliegues del nudo problemático es según su forma un triángulo de Reuleaux, cuyos lados son curvos, y por sus propiedades puede rotar, moverse. En este sentido, se centra en él el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, y al interior se aplican las diversas dimensiones de análisis, las categorías y los analizadores válidos para su indagación.

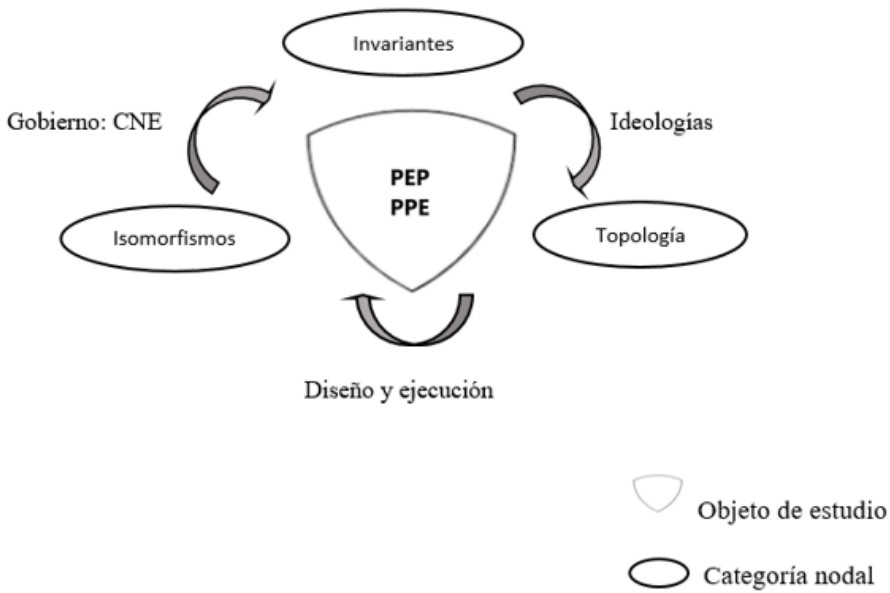
El modelo se corresponde con el mapa de esta parte, que se erige en diálogo con las discusiones anteriores y muestra un modo novedoso de análisis no ingenuo y segmentado, sino un entramado leído siguiendo los retorcimientos –no maliciosos– del nudo.

Primero hacer foco en ese triángulo particular –con capacidad

móvil– del Programa de Educación Patriótica y establecer las invariantes, el isomorfismo y la topología donde se despliegan, con las políticas públicas educativas, para su estudio.

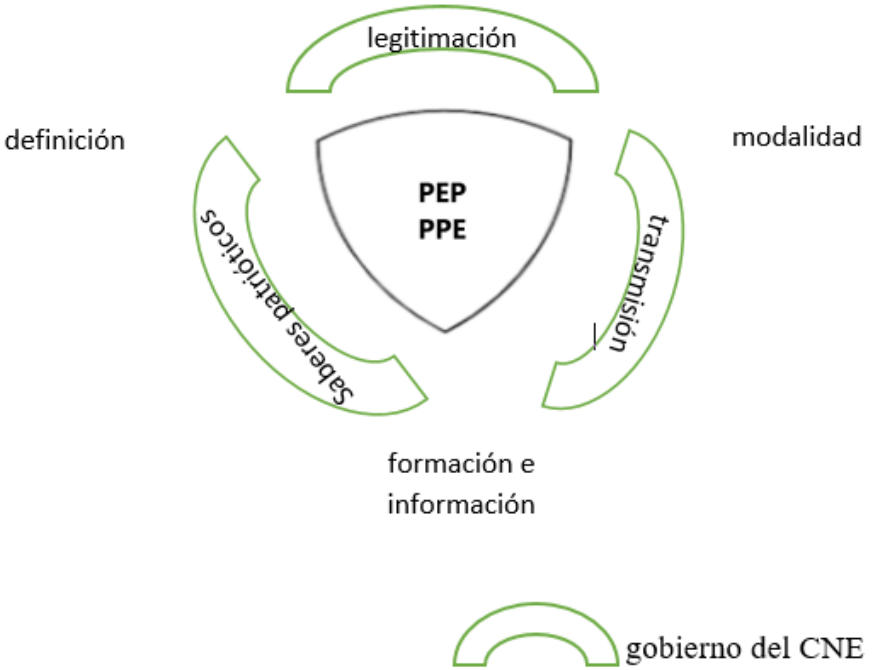
Para salir de su representación estática, el centro de ese nudo que desatar posee una forma geométrica con atributos que permiten pensar el movimiento. De allí se desprende la necesidad de graficar a través de una nueva representación del centro, nodal, aquí objeto de estudio de la investigación rizomática.

Representación n.º 10. Análisis del centro nodal. Dinámica de la metodología y análisis del objeto de estudio



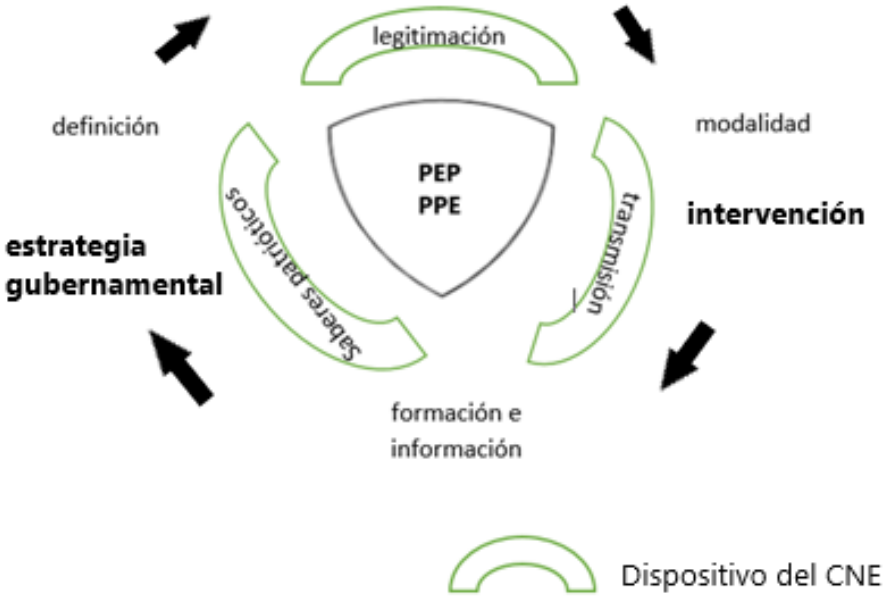
Aquí se representan los últimos capítulos donde se ponen en juego los atributos de la teoría de nudos como analizadores válidos: en el capítulo séptimo, se desarrolla un conocimiento respecto del gobierno del CNE desde el cual se origina, discute e instaura el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa; el capítulo octavo estudia y aporta la ideología que existe en toda política pública educativa, discutiendo el singular otorgado a lo largo del tiempo; y, en el capítulo noveno, se indaga en profundidad el Programa de Educación Patriótica como un instrumento gubernamental de construcción del otro que gobernar.

Representación n.º 11. Programa de Educación Patriótica (PEP) como política pública educativa (PPE). Dispositivo del PEP



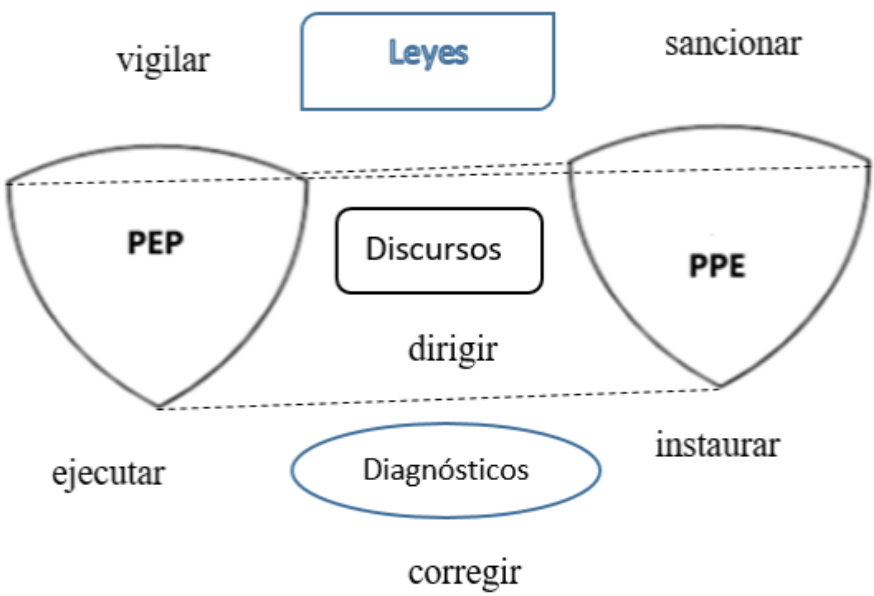
El dispositivo modélico anterior exhibe ahora la política pública desde la acción de gobierno del CNE. Las estrategias e intervenciones para la instauración de saberes que, transmitidos en las sedes educativas, legitiman a la dirigencia, cuestión que se ampliará y profundizará en el apartado siguiente. Para subrayar al término de este apartado, y en continuidad con el siguiente, a partir de la foto se muestra la película donde se despliegan intervenciones y estrategias desde el gobierno educativo.

Representación n.º 12. Dinámica del Programa de Educación Patriótica (PEP) como política pública educativa (PPE). Dispositivo del PEP a través de sus estrategias de intervención e intervenciones estratégicas



Ahora es posible hacer foco en ese triángulo particular del Programa de Educación Patriótica y establecer las invariantes, el isomorfismo y la topología donde se despliegan, con las políticas públicas educativas para su estudio:

Representación n.º 13. Centro nodal isomórfico. Isomorfismo funcional entre PEP y PPE

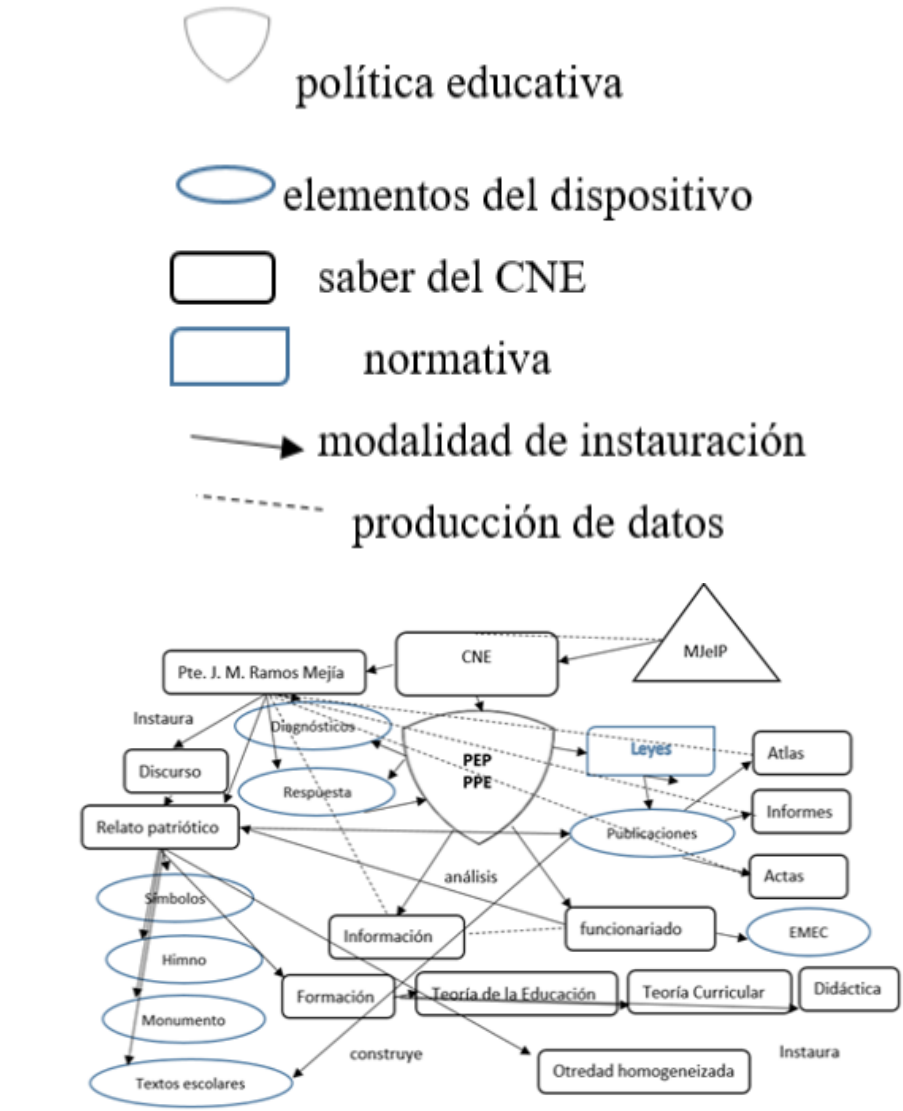


La definición de la política pública educativa para la presente investigación como modelo reconstruido, aplicando la teoría de los nudos, ofrece las claves de estudio y el sistema categorial que

reconfigura el Enfoque Rizomático para el análisis de una política educacional hundida en la historia.

Este nudo proyectado de costado, si se mira de frente y se transita, puede visualizarse como el siguiente modelo de análisis.

Representación n.º 14. Análisis del objeto de estudio. Modelo metodológico de abordaje del PEP como PPE



De la representación anterior, se ve la multiplicidad del rizoma detrás del nudo. Estos modelos de estudio se revelan tanto en los pliegues, las interacciones, las reglas y las disputas de una instauración discursiva, promovida desde el gobierno educacional, que no deja nada librado al azar, que no se lee como doctrina, porque se

ha naturalizado, y esta es la clave de su éxito, o mejor, de su trascendencia. El armado metodológico abre dimensiones que muestran hacia el final de este recorrido la robustez de un dispositivo de intervención política educacional que cumplió con sus designios. Su configuración plana no favorece los relieves y los distintos momentos en que cada elemento cobra centralidad en el estudio.

Las herramientas del análisis crítico del discurso propician un estudio, en el nivel de las prácticas, que establece cuánto es declarativo en esos discursos y cuánto tramita en acciones concretas que luego materializan en las escuelas. Sin perder de vista que Foucault expone que "las prácticas sociales pueden llegar a engendrar, nuevos objetos, conceptos y técnicas, […] hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento" (Foucault, 1983, p. 159). Recordemos que, en sus formulaciones, las prácticas devienen en saberes (Foucault, 1996). Esta articulación es sustantiva.

Una vez estudiada la obra del médico, y en particular *Las multitudes argentinas*, como una intervención política de su tiempo, y un diagnóstico que define el problema de la gobernabilidad, se crean condiciones para explorar los informes y las actas del gobierno del CNE, con el propósito de conocer sus intervenciones en la educación, mostrando así que las áreas de conocimiento de salud y educación no están escindidas, y, yendo más lejos aún, afirmando que algunos médicos eran actores políticos, y no meramente intelectuales, como se los suele estudiar.

Las categorías de Foucault constituyen entradas metodológicas para estudiar los informes y, desde una perspectiva de instauración del discurso, ingresar al estudio de las políticas del gobierno de la educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo.

La hipótesis teórica primigenia, como respuesta primera, afirma en principio que Ramos Mejía desarrolló el Programa de Educación Patriótica desde el CNE en los primeros años del sistema educativo, instituyendo un discurso médico higienista en la educación, en función de una construcción del otro que gobernar, cuya función devino en patriótica. Estas premisas pueden ser reformuladas como hipótesis de trabajo cuando se inserten en la praxis de investigación en el estudio de las fuentes.

La perspectiva de estudio se constituye, parafraseando a Foucault (1983), en la inserción de un discurso de pretensión científica dentro

de otro sistema prescriptivo. Tal es el caso de Ramos Mejía, que construía discursivamente la realidad, diagnosticaba problemas e intentaba resolverlos desde el Estado a través de programas de gobierno o leyes. Desentrañando la invención del conocimiento que se conforma como saberes que enseñar, recuperando la tesis que afirma que "aún en la ciencia encontramos modelos de verdad cuya formación es el producto de las estructuras políticas que no se imponen desde el exterior al sujeto de conocimiento, sino que son ellas mismas, constitutivas de éste" (Foucault, 1983, p. 173).

Se pretende una aproximación al discurso del presidente, Ramos Mejía y los funcionarios del CNE, en sus informes y publicaciones, con el objetivo de esclarecer los nudos argumentativos de ese discurso promovido por el presidente del organismo de gobierno, desde las políticas del gobierno de la educación, que daban respuesta al problema diagnosticado por el círculo dirigente al que pertenecía.

Para la interpelación al objeto de estudio, se escogen como fuentes documentales las actas de sesión y los informes del CNE, y una selección de artículos de *El Monitor* y de otras publicaciones vinculadas con el CNE. Los informes, como memorias de la actuación del CNE, son una forma textual poco estudiada, y, en el caso del médico, esto se advierte en su utilización citada de manera fragmentaria.

Al emplear herramientas del análisis crítico del discurso, y en cuanto al discurso en sí, es valiosa la hipótesis de Foucault que propone lo siguiente:

> … en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tiene por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad (Foucault, 1996, p. 14).

Esta perspectiva que mira la producción en la sociedad puede complementarse con la visión desde el gobierno y con la instauración de una voluntad de saber que se impone como saber del Estado.

Por último, y teniendo en cuenta el riesgo de los usos de los autores en las investigaciones, también se considera pertinente para esta indagación la categoría de voluntad de poder foucaultiana, para la caracterización del poder y el saber que se pone en juego en la

arena del Estado. Se debe intentar elucidar cuáles son los tipos de procedimientos de regulación que operan en el diagnóstico y en la respuesta que ofrece Ramos Mejía al problema del inmigrante y el proyecto educativo con contenido patriótico, que puede ser pensado como un mecanismo de control.

Ya en la década de los 90, Cecilia Braslavsky (1992) expone los usos de la historia y en continuidad con sus postulados, esta investigación retoma su fortísima hipótesis al respecto.

Por su parte, desde una perspectiva foucaultiana, Graizer (2010) define:

> … la "gubernamentalidad" como concepto permite acercarse al examen de lo que el autor denomina "artes de gobernar", a los modos de comprender y aceptar qué se gobierna, quién gobierna y cómo se gobierna un territorio delimitado y las acciones de los sujetos sobre otros y sobre sí mismos. Pero este concepto tiene también un uso específico para la comprensión del Estado moderno, su historia y su supervivencia; el mismo Foucault vincula el estudio de la gubernamentalidad al problema del Estado y la población (Foucault, 2006: 140 y ss.). A la vez, cabe señalar que poner el foco en el gobierno del sistema, en su gubernamentalización, no se reduce al estudio o análisis de la burocracia del Estado, en tanto permite considerar una diversidad de localizaciones del ejercicio del gobierno en una matriz que, si bien tiene al Estado como un agente central, no es el único que opera en la trama de poder del Sistema Educativo (pp. 76-77).

Según la definición empleada en sus trabajos, la gubernamentalidad, que excede las dimensiones del presente trabajo, pone de manifiesto el aspecto burocrático del Estado y, desde la perspectiva de las acciones de ese "arte", comprende una conceptualización que exhibe analizadores para recorrer la trama gubernativa del CNE.

Siguiendo a Foucault (1999, p. 208), en la instauración de discursividad y la voluntad de poder, se sobreentiende que en el entramado estatal existe una complejidad que excede por mucho la simple descripción burocrática. De hecho, la construcción de una modalidad sistémica y funcionarial es un armado burocrático naturalizado. Ya en la tensión de las preguntas por quién o quiénes gobiernan la educación común y qué lugar ocupa la sociedad civil, queda entendido que el pensamiento del filósofo para la elaboración

de categorías de análisis es en principio dificultoso.

Más adelante, en un intento de redefinición, explica Graizer (2010):

> Aquí se propone enfocar el estudio sobre el gobierno en el mantenimiento del control, lucha/disputa, reproducción y transformación del gobierno del sistema educativo, de sus organizaciones y de los sujetos que las integran en función de unas relaciones de poder y control sobre el conocimiento (en sentido amplio) considerado legítimo. En clave foucaultiana o de los *governmentality studies* esta aproximación puede formularse como los problemas tecnológicos (tecnologías de poder) y las formas de racionalidad política que asume el gobierno del sistema educativo y de sus instituciones (p.77).

Para el presente recorrido, las nociones de "gubernamentalidad" no pueden escindirse de la voluntad de poder y la instauración de discursividad, como se ha señalado. Por ello se evitará el empleo de una por sobre las otras y su redefinición, por ser utilizadas para el estudio de un programa donde la verdad y las formas jurídicas del francés orientan para el estudio de una política instaurada desde el gobierno, con el poder –en ambos sentidos– de llevarlo a la práctica, en términos de ejecución.

Estas dimensiones analíticas de la metodología rizomática, que articula herramientas de investigación que han sido validadas en otros estudios, generan las condiciones de formulación y reformulación del recorrido en el abordaje de una cuestión que no ha sido profundizada.

El mapa metodológico que se construye como herramienta de estudio para la investigación reconfigura los valiosos aportes metodológicos, como categorías de análisis e instrumentos metafóricos, para definir un último mapa que reconstruye el Enfoque Rizomático para la tesis del libro y su nudo problemático, que se ha mostrado como el recorte del objeto de estudio para su abordaje.

5.5. Del plan hacia la investigación

Los proyectos de investigación han sido poco recuperados a la hora de presentar el libro como objeto resultante. Los proyectos de investigación y los planes de tesis son poco valorados y escasamente citados a la hora de resolver la escritura final.

En cuanto a su inserción y enunciación, los proyectos o planes

pertenecen a un género académico que se considera muy valioso desde la perspectiva del mapa para entrar al ámbito investigativo.

En el presente apartado, se plantea la necesidad de recobrar este instrumento muchas veces deliberadamente abandonado en las consideraciones metodológicas, de investigadores que evitan mostrar los diseños primeros y las reformulaciones, que quedan ocultos, como nudo en el bordado, de sus escritos finales.

Se propone entonces, en la realización concreta de esta puesta en valor, exhibir la trama relacional en la urdimbre de la tesis del libro o texto final de la planificación intencionada e intencional del diseño del proyecto hacia la elaboración de la obra final, que aquí transita el lector.

Desde una perspectiva metodológica, el plan en líneas generales cumple con una serie de requisitos académicos que postulantes diversos cumplimentan cual formulario meramente administrativo –cuyo rasgo constitutivo no invalida la importancia– para el inicio de otro paso en la formalización del cierre de un ciclo en la formación o un espacio de investigación, que se transforman luego en la llave para la presentación de sus tesis al mundo académico.

Como aporte, el Enfoque Rizomático reconoce en su armado la necesidad de establecer las líneas de indagación primeras, tanto esas que se comunican entre sí, como aquellas que se comportan como puntos de fuga de los nudos en el devenir investigativo del plan primero, como diseño del investigador implicado. Así se transforma el formulario en mapa, estableciéndose, a través de un punto de comparación, modos de evaluar e interpelar sus avances en el campo de la investigación, visualizando la necesidad de ajustar el mapa, y concediéndole en su recorrido la oportunidad de implementar y abrir interrogantes cuyas respuestas fortalezcan el nudo central problemático al que dan respuestas primigenias sus primeras formulaciones hipotéticas.

Entonces, no solamente el plan o el proyecto devenido en tesis con todas las transformaciones sucesivas importa, sino que además los diseños originarios –esos primeros trazos que sortean el “síndrome de la hoja en blanco”– se constituyen en revelaciones sumamente interesantes a la hora de evaluar el proyecto último y el texto final de las tesis publicadas.

Se puede, a partir de una revisión de ese plan primero, construir

indicadores de avance para la evaluación del plan[16]. Y de la investigación misma.

El proyecto es un instrumento metametodológico de información, que aun con avances y retrocesos posee el valor de contener la potencialidad en germen de la tesis que hoy encarna este escrito.

Para citar solamente como ejemplo, una hipótesis que en principio versaba sobre la discursividad se tornó en algo más grande –y no por ello más importante–, desde la perspectiva del gobierno, que es la constitución discursiva de ese otro que gobernar, y las políticas generadas en torno a esa otredad, que luego se fue reconfigurando.

Otro obstáculo sorteado en las definiciones disciplinares de la primera parte ordena una trama más potente y menos ingenua, si se quiere, para el estudio del campo educativo histórico, apartado necesario ya que se suponen sustantivos los sistemas referenciales para rediseñar un plan que aporte conocimiento, más aún si no se ha definido lo que ocultan o no estudian las tradiciones de lectura de los objetos que se investigan.

Para decirlo categóricamente, las vacancias y carencias de los diseños de planes primeros originaron una propuesta más robusta que contempló, además, una reflexión de la construcción de las prácticas investigativas de esos sistemas de referencias subordinados.

Cuando los modos de hacer del investigador se dan de bruces contra esta diversidad casi inabarcable, la artesanía, la recuperación teórico-metodológica y tecnológica resguardan de la resignación aquello eminentemente educativo.

Del plan primero al último, se transitó un camino de bosque, cuyo mapa es difícil de trazar, pero que se recupera para dar un cierre a esta segunda parte metodológica que organiza esta modalidad de investigación, que la presente tesis pone a consideración del campo educativo.

El plan último se organizó como resultado del plexo teórico estudiado y el enfoque metodológico rizomático rediseñado, evitando que el rigor académico requerido subordinase la investigación en, desde y para la educación en perspectiva histórica. El mapa resultante del diseño metodológico expuso la necesidad de revisar los elementos constitutivos del enfoque para la Historia de la Educación, atendiendo a las publicaciones gubernamentales como soporte del objeto de estudio.

Un plan o proyecto constituye una síntesis rica de elementos constitutivos de la investigación propiamente cartográficos que se sugiere mantener a mano para revisitar y revisar los trayectos de indagación y de escritura.

1. Ya en el trascurso de mi propia formación, fue posible diseñar un enfoque replicable y consistente con el interrogante primigenio al inicio de la propia formación universitaria, retomando la introducción: ¿por qué se debían generar proyectos de integración –hoy denominados "de inclusión"– para incorporar alumnos en las escuelas, cuando ya desde la ley 1.420 la educación de las primeras letras, llamada en su tiempo "educación común", era obligatoria? Recordemos que el sentido de la obligatoriedad, en cuanto a imposición legal, que es garante de un derecho, cobra un nuevo significado a la luz de los nuevos tiempos y después de convenciones internacionales como los derechos del niño, las declaraciones en torno a la discapacidad, *etc.* ↲
2. El destacado es de los autores. ↲
3. La cita textual: "Una concepción cartográfica es muy distinta de la concepción arqueológica del psicoanálisis. Este vincula profundamente lo inconsciente a la memoria: es una concepción memorial, conmemorativa o monumental, que se refiere a personas y objetos, pues los medios no son más que ámbitos capaces de conservarlos, de identificarlos, de autentificarlos. Desde este punto de vista, la superposición de las capas está necesariamente atravesada por una flecha que va de arriba abajo y se va hundiendo. Por el contrario, los mapas se superponen de tal modo que cada cual encuentra un retoque en el siguiente, en vez de un origen en los anteriores: de un mapa a otro, no se trata de la búsqueda de un origen, sino de una evaluación de los desplazamientos. Cada mapa es una redistribución de callejones sin salida y de brechas, de umbrales y de cercados, que va necesariamente de abajo arriba. No sólo es una inversión de sentido, sino una diferencia de naturaleza: el inconsciente ya no tiene que ver con personas y objetos, sino con trayectos y devenires; ya no es un inconsciente de conmemoración, sino de movilización, cuyos objetos, más que permanecer sepultados bajo tierra, emprenden el vuelo. Al respecto Félix Guattari definió perfectamente un esquizoanálisis que se opone al psicoanálisis: 'Los lapsus, los actos fallidos, los síntomas son como pájaros que llaman a picotazos en la ventana. No se trata de interpretarlos, sino más bien de identificar su trayectoria, ver si pueden servir de indicadores de nuevos universos de referencia susceptibles de adquirir una consistencia suficiente para invertir la situación'" (Deleuze, 1996). ↲
4. "En su delimitación conceptual, se encuentra dentro de las metodologías cualitativas y se caracteriza por su versatilidad, ya que reformulando algunos de sus componentes pueden constituirse otras cartografías para la indagación" (Guic, 2019, p. 67). ↲
5. "Tampoco es una concepción ampliada del análisis crítico del discurso. Si bien el análisis del discurso, análisis crítico, toma elementos que aquí se desarrollan, no puede ser validado cuando concurren: la voluntad de saber, las hipótesis foucaultianas, la construcción del otro, la política que lo construye […]. Para ejemplo se recuerda que el cuadrado es rombo, pero el rombo no es cuadrado, una figura no explica la otra" (Guic, 2019, p. 67). ↲
6. Los principios de ese hacer metodológico fueron concebidos a lo largo de las clases de Esther Díaz, Andrés Mombrú, Cristina Ambrosino y Roxana Ynoub. Vaya el reconocimiento para mis entrañables inspiradores. ↲
7. La erotética emite a la parte de la Lógica que atiende a las formulaciones de los interrogantes. ↲
8. Ese Otro, de definición primera filosófica, como se ha señalado, devendrá en otro de carácter político, y desde este enfoque se redefinirá, en el ámbito de una política pública, como una otredad en minúscula. ↲
9. Se define el ciclo del Centenario de Mayo como aquel período que se extiende

desde los primeros años del novecientos hasta las celebraciones en homenaje a la Revolución de Mayo, en 1910, establecido desde el ámbito gubernamental y desde una perspectiva de las políticas de gobierno que instaura para tales fines, en el contexto histórico de la declinación del denominado "orden conservador". ↲

10. La paleontología es la ciencia que estudia los vestigios de los seres vivos que se han extinguido, se prefiere a la arqueología foucaultiana, por la etimología del griego una traducción posible es "ciencia de los seres antiguos". En cambio, la arqueología proviene del francés *archéologie*, a partir del griego antiguo ἀρχαιολογία (*arkhaiología*), de ἀρχαῖος (*arkhaîos*, 'primitivo') y -λογία ("-logía"), forma combinatoria de λόγος (*lógos*, 'razonamiento'). ↲
11. En cuanto a su labor, primero en el descubrimiento tal vez azaroso, de una pieza, de allí circunscribir cuál es el área de búsqueda, luego, o al mismo tiempo, saber qué se ha dicho de esas partes para saber si se sigue intentando componer la estructura de lo que es, o lo que se supone *per se* que sea, un saurio, lo más antiguo posible, se espera, o único en su especie. Se traza un mapa, que no es calco de otras excavaciones, en el propio campo, un recorte para la búsqueda. Se encuentran fragmentos acá o allá, algunos son verdaderos puntos de fuga ya que pertenecen a la escena en que vivió el dinosaurio, pero no le son propios. Del universo de fragmentos, no se confía en hallarlo todo, aunque sí la cantidad de piezas suficientes que muestren lo mejor posible a qué especie pertenece. Su tarea es admirable, comprende la paciencia del que siembra, la inspiración del artesano y la imaginación del cubista (Guic, 2019, pp. 71-72). ↲
12. Se vuelve a recaer en la colonización de la consulta monárquica. ↲
13. Al transitar el posgrado en Metodología de la Investigación Científica de la Universidad Nacional de Lanús, he recibido las herramientas teóricas y pragmáticas que favorecieron el diseño metodológico rizomático y su implementación. Es, de este modo, el fruto de los aportes de los docentes de cada seminario, y en especial del acompañamiento de quienes participaron de la promoción de su elaboración. A cada uno y una, mi genuino agradecimiento. ↲
14. Se han realizado avances en la investigación del Centenario de la Independencia, abriendo un punto de comparación entre ambas celebraciones, y las continuidades y rupturas de la función patriótica o nacionalista, según cada caso. ↲
15. Las acepciones de "topología" tienen significaciones que pueden interpretarse como ese lugar referido a su etimología griega y como disciplina matemática, empleado en ambos sentidos; es necesario recordar aquí tal distinción. ↲
16. El primerísimo plan fue comentado en una entrevista inolvidable con el maestro Juan Carlos Tedesco, quien se mostró muy entusiasmado por mi propuesta y a quien le dedico este recorrido. ↲

Parte III.
De la investigación del Programa de Educación Patriótica

> El primer desafío de la nueva gestión educativa consiste en crear una cultura de fuerte compromiso con la educación por parte del conjunto de la clase dirigente del país, como la que existió en la generación de 1880 (Juan Carlos Tedesco, 2003).

En este apartado se exponen tanto el desarrollo como los resultados de la investigación del Programa de Educación Patriótica, siguiendo las debidas reflexiones epistemológicas y metodológicas de las secciones anteriores, tomando como caso el estudio de un proyecto educativo que fue diseñado, implementado e instaurado por el gobierno educacional desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación –el CNE– y sus funcionarios, y que fue leído por las sucesivas indagaciones como un proyecto cuyo éxito puede advertirse en la composición de una educación nacional o patriótica que llega hasta el presente.

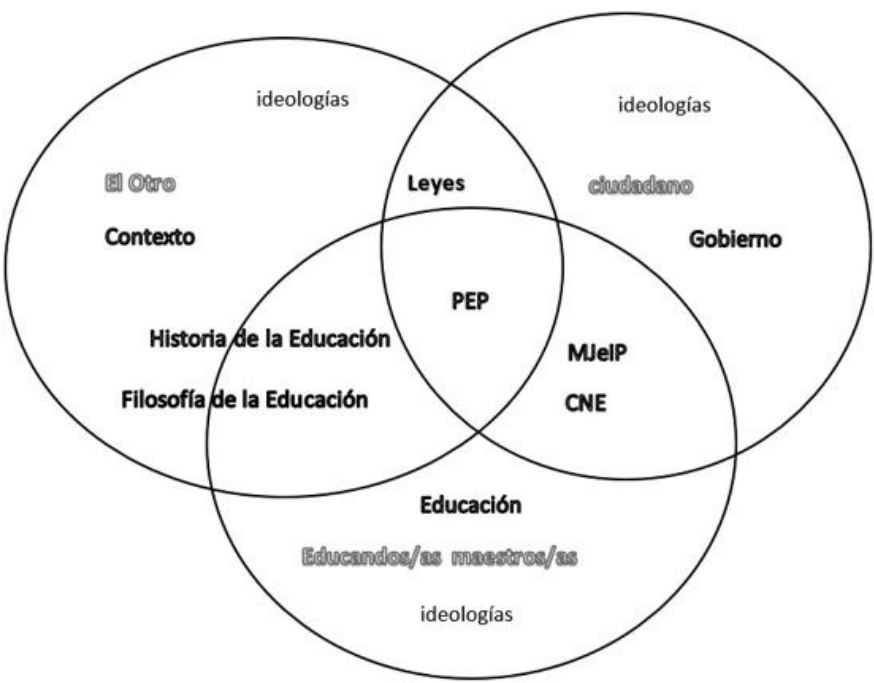
A partir de los debates ideológico-políticos e históricos, y empleando para su abordaje una modalidad metodológica precisa, el Enfoque Rizomático, se presentan los siguientes capítulos, que concentran el examen de un programa educacional eminentemente patriótico, profundizando sus contenidos y ampliando las dimensiones particulares con las que se venía investigando, inscribiéndolo en algo más grande, como una política pública educativa del gobierno de la educación. Asimismo, estos capítulos atendían a su objetivo estricto, que no era otro que el de moldear al sujeto de la república, ese otro que gobernar –siguiendo esa tradición de lectura en la que se inscribe

la tesis del presente escrito–, y, por esta vía, construir ese otro a la medida de la dirigencia. Para ello se delinean categorías nuevas y se exhiben los resultados de los estudios de los informes del CNE en sus documentos oficiales, como actas de reunión, en las publicaciones financiadas por el organismo y una selección de artículos de *El Monitorde la Educación Común*, revista creada en 1881, en este ciclo a cargo del CNE.

En cuanto a la reconfiguración de los aspectos instrumentales diseñados del apartado metodológico, fue posible realizar especificaciones, en ese sentido, que se derivaron de las entradas a los distintos documentos explorados, lo que, a través de ajustes, redundó en mayores precisiones para el estudio de ese nudo derivado de las primeras representaciones, como pliegues transitados y visibilizados de las políticas educativas, siguiendo las estrategias de intervención y las intervenciones estratégicas, que se han definido como analizadores propios para la presente investigación.

Ese nudo con forma de trébol, que ubica en su centro el Programa de Educación Patriótica –PEP en la representación–, resultado de los repliegues, un centro devenido de su constitución multidisciplinar, pero que es eminentemente educativo e histórico.

Representación n.º 15[1]. Nudo problemático. Nudo del recorte del objeto



El mapa último de representación metodológica, que se ofrece como finalización del segundo apartado, es fruto de un extenso desarrollo para el diseño de la investigación que propone una construcción metodológica, explicitada en ese tramo, y que trasciende el mero empleo de categorías y dimensiones de otras disciplinas, favoreciendo en su progreso, el uso de nuevas y apropiadas categorías y dimensiones educativas historiográficas, evitando recaer en la resignación metodológica del ámbito educativo, y un enfoque, que ahora se pone en acción.

El centro de los repliegues del nudo problemático, recorta según su forma, un triángulo de lados curvos, cuyas propiedades le permiten rotar, moverse. En este sentido, se ubica en él el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa y al interior se aplican las diversas dimensiones de análisis, las categorías y los analizadores válidos reconfigurados para su indagación. A la inversa, la política pública educativa es un centro nodal problemático que posee caracteres posibles de aplicados por su potencialidad al Programa de Educación Patriótica.

Entendido como una política pública, y apelando a su isomorfismo –según se desarrolla a continuación–, el programa es analizado en sus dimensiones normativas, educacionales y administrativas, y es en ese sentido en que se revela la centralidad de la gestión gubernamental y los recursos necesarios para tales fines, en los procesos que comportan una genuina trama para la transformación educativa de su tiempo. Se implementa un programa que cambia lo que existía y que se instala, en gran medida, hasta su naturalización y desideologización en los contenidos del presente.

A su vez, las dimensiones abren aspectos de cada una. Solamente para anticipar, se tensionan desde los aspectos normativos las cuestiones ideológicas, las prescriptivas y las políticas que la ley involucra. En el caso de la dimensión educativa, los saberes y contenidos que entrama el programa hacia los que se enseñan en las escuelas, y por último la materia burocrático-administrativa desde el gobierno para garantizar su cometido.

Y es así que las dimensiones abren ventanas para visualizar en las diversas entradas al campo delimitado, según las metáforas y la focalización de un objeto empírico, la formalización de un modo de indagar que involucra a quienes lo producen, a quienes va dirigido y a

quienes lo transmiten; sin perder de vista las diferentes aristas y la esencia de su propia constitución, sus características, sus propiedades, su funcionamiento, para comprender así, más cabalmente, su instauración y los cambios producidos.

Tal transformación, inscripta en el inicio del reformismo, se inserta en el ciclo de las primeras décadas posteriores a la creación del Sistema Educativo Nacional Argentino, que han sido poco profundizadas, y mucho menos en cuanto al carácter que les imprimió el gobierno del CNE en el establecimiento de un modo de ser y hacer educación común, según su propia forma de denominarla. Por ello se presentan, a continuación, los capítulos que ponen el foco en la política educativa del Centenario y su gobierno, que retoman los debates del círculo dirigente, delimitados en la primera parte para abordar la investigación propiamente dicha; vale decir que, en los tramos posteriores, se ponen en evidencia aspectos epistémicos vinculados a las disciplinas y el estudio de "lo educativo y la construcción del otro" recobrando la definición filosófico-leviniana, para tornarla en política propiamente educativa, y para pasar a indagar de qué modo se podían sortear estos obstáculos devenidos de ese estado de la cuestión en el campo educativo, construyendo propios modos de investigar para formalizar en el presente una investigación de las políticas educativas con perspectiva historiográfica.

Es necesario subrayar las tres tramas de la investigación, la presente y las dos anteriores, que fortalecen y enriquecen hipótesis, interrogantes y objetos construidos en, desde y para la Historia de la Educación con mayúsculas, no sin una cuota de osadía de la definición de una metodología propia y apropiada. Lo propio y apropiado[2] que puede leerse en todas las dimensiones posibles de sus significaciones, en continuidad con la ubicación de quien investiga desde, en y para la educación.

Ahora bien, conocer una política implica esclarecer su contexto de producción y el gobierno que supo instrumentarla y aplicarla. El capítulo sexto reúne entonces la construcción del problema con base en un estado de la cuestión ampliado, que define aquel más acotado, y que muestra la vacancia de conocimiento en relación con los modos de gobernar que se derivan de las acciones del CNE en tiempos del Centenario, revisando los panorámicos antecedentes de interpelación de un origen escasamente desentrañado. A su vez, recobra del

apartado metodológico las definiciones categoriales para el estudio del organismo, en el gobierno de esos otros multitudinarios.

El capítulo séptimo define las políticas del origen y el gobierno del CNE, indaga en sus atributos y funcionamiento, y, además, en sus modos de construir las políticas desde su gobierno, el funcionariado, las funciones generales y específicas, la disputa en el campo con el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, las biografías entramadas de quienes asumen este gobierno, reconociendo la dificultad de encasillarlos en las ideologías en las que se los inscribió a lo largo del tiempo.

Luego se abre el octavo capítulo, para desatar la cuestión de la o las ideologías atribuidas, en este caso, a la política que se llevó a cabo en el Centenario. Se sigue ahora un recorrido diferente que asume a la clase dirigente en contexto para comprender las decisiones políticas implementadas, problematizando la compleja distinción entre las atribuciones de sentido, y apelando a la historia de conceptos para echar luz sobre lo patriótica o nacionalista de una educación que, a su vez, está atravesada por el reformismo, el modernismo, el positivismo, el liberalismo, el republicanismo, el higienismo, el normalismo y la recepción de la modernidad. Sin dejar de tener presente que tales legitimaciones –a través de diversas fuentes y documentos, algunos no antes referenciados– postulan y sientan posiciones en la trama discursiva que las narra.

Las ideologías son aristas para estudiar las políticas educativas como modos regulatorios paradojales de creación y permanencia, en su naturalización, a lo largo de distintos ciclos, reconociendo para tamaña empresa sus caracteres.

El último capítulo de este apartado, el noveno, ingresa en la profundidad del nudo problemático del Programa de Educación Patriótica, donde se exponen las estrategias de intervención y las intervenciones estratégicas para analizar la forma, los contenidos, las modalidades de formación para la instauración de este discurso patriótico y las materializaciones que lo hacen efectivo. Se interpelan los dispositivos, los instrumentos de gobierno como el relevamiento de datos estadísticos, la formulación de diagnósticos precisos y los actos resolutivos con base en los problemas que se ponen en agenda. Para genéricos amplios como la alfabetización y la ciudadanía, la discusión entre una educación nacional vs. una patriótica, producen desde el

gobierno de la educación común respuestas determinadas, de implementación concreta.

En adelante, se presenta cada capítulo de este tercer apartado siguiendo el curso del proceso devenido al desatar el centro nodal del Programa de Educación Patriótica, que muestra, según las representaciones y especificaciones de los apartados anteriores, las claves para aproximarnos al funcionamiento del CNE y su instauración patriótica del principio del siglo XX en Argentina.

1. Esta representación nodal se recupera del apartado metodológico.
2. "Propio" alude a las dos dignificaciones, como característico y como pertenencia. En cuanto al significado de "apropiado", además de 'adecuado', remite a aquello que se vuelve del dominio propio, y de allí la vuelta a la primera definición.

Del problema de investigación y las hipótesis

Para la presente indagación, el problema se define en un contexto particular, en los primeros años de consolidación del sistema educativo argentino, y desde un órgano de gobierno educacional donde un médico, Ramos Mejía, diseñó, junto a un funcionariado propio, los contenidos del Programa de Educación Patriótica desde la presidencia del CNE en Argentina entre 1908 y 1912. Como se menciona en la introducción, una vez estudiada la obra del médico en trabajos anteriores de mis indagaciones, se crearon las condiciones para explorar las fuentes documentales de su producción en el gobierno de este organismo en el periodo del Centenario de la Revolución de Mayo, con el propósito de conocer su intervención en la educación, mostrando un político que era médico de profesión y que gobernó la educación común.

Una vez más, es necesario explicitar la particularidad de este momento, que se desprende del contexto del objeto a interpelar y de la tradición de lectura que lo señala, pero que no explicita los modos tan característicos de un organismo de gobierno que llevaba a la práctica un plan sistemático y deliberado de transformación educacional. De allí nuevamente la singularidad de esta escena historiográfica educativa, y del análisis de ese programa, que lo planificó y luego lo llevó a la práctica.

La tesis de Juan Carlos Tedesco (1944-2017), formulada en la década del 70[1], acerca del sistema educativo, que se propone como epígrafe del presente apartado, sostiene la relevancia del estudio de las políticas educativas finiseculares y de principios de siglo XX, por su vigencia y su potencial transformador. Más adelante en su obra,

expresaba que esta investigación estaba aún por concretarse. Décadas más tarde, la producción de conocimiento en este sentido todavía es fragmentaria y asistemática, como menciona Arata (2015).

En cuanto el recorte del objeto de estudio del problema planteado en un estado de la cuestión macro que se formula en extenso en el primer apartado, puede verse en el repliegue del nudo resultante el Programa de Educación Patriótica, que, lejos de ser un programa de carácter monolítico, es un diseño complejo constituido y construido en función de los diagnósticos formulados por la dirigencia.

El sinceramiento a través de este diagnóstico remitía, además, a las demandas de recursos solicitados en forma permanente al CNE, desde las distintas jurisdicciones, aún en tensión con el artículo quinto de la Constitución.

Por ello, si bien se realizará en algunos casos una descripción de carácter estático, la dinámica propia de la acción de gobierno que conlleva tal caracterización puede relatarse a modo de movimientos, entre estrategias de intervención e intervenciones estratégicas. Es, en este sentido, además, un aporte para develar la dinámica del Programa de Educación Patriótica y sus motores de movilidad.

Se buscará identificar, en definitiva, si el Programa de Educación Patriótica poseía los elementos de una política pública educativa y si, de encontrar estos isomorfismos, estos conllevan movimientos similares, es decir, plausibles de ser comparados.

Las investigaciones en relación con las políticas públicas de Norberto Lamarra y su equipo (2003; 2009; 2010; 2011; 2014) a lo largo del tiempo proveen de una estructura y de herramientas de indagación que tienen la potencialidad de ser empleadas y reformuladas para el presente, según se desarrolla en el apartado correspondiente.

En cuanto a la hipótesis, se plantea que las políticas educativas, diseñadas, implementadas y monitoreadas por el CNE, presidido por José María Ramos Mejía (1908-1913) en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo, transformaron y sostuvieron a través del tiempo modalidades educativas trascendentes, cuya función política constituyó a ese otro que gobernar a través de un Programa de Educación Patriótica cuya función eminentemente patriótica queda definida en su denominación.

Este Programa de Educación Patriótica es además una

intervención política de quienes la suscitaron en su tiempo y propició la instauración de una discursividad particular, que puede visualizarse en las prácticas educativas del presente, por tanto, su estudio, promueve el conocimiento de aquellas intervenciones y estrategias de transformación, de las políticas educativas, en este ciclo, desde la conducción del CNE y sus funcionarios.

Esta instauración de discursividad[2], de manera riesgosamente acotada, es entendida como un sistema coherente y cohesivo, con reglas y significaciones propias que se incorporan y naturalizan, de tal modo que se invisibilizan.

Del primer planteo, surgen otras hipótesis de trabajo que requirieron ser estudiadas a la luz de las entradas al ámbito de investigación, a través de las fuentes documentales. Una se centra en el poder de un organismo gubernamental para establecer dichas políticas, devenido de un contexto propicio y de un círculo dirigente que instituyó un gobierno y su burocracia correspondiente, diseñado por la elite a su medida.

Otra hipótesis se encuentra orientada a revisar aspectos de las políticas educativas, en los que la formación y la información educacionales se constituyeron en claves para elucidar la modalidad y los contenidos de esa instauración del novecientos. Ambas son evidencias de la acción del gobierno que se desplegaba desde las estrategias e intervenciones del CNE.

Así, en la multiplicidad de abordaje que impone el objeto de estudio, el Programa de Educación Patriótica como política pública requiere de un enfoque que articule modalidades de indagación propias del ámbito educacional, que se corresponden a las dimensiones –según las diferentes perspectivas ideológicas, políticas y educacionales– de un nudo problemático que se entraman en el recorrido de los pliegues del sistema nodal, para estudiar la construcción de la otredad, por vía educativa, desde el CNE, a través de una política propia del organismo que gobierna la educación común.

De las hipótesis y sus formas, las que siguen son reformulaciones de las preguntas primigenias, pero que en ningún caso en las investigaciones eminentemente educativas e históricas a la vez se suceden según el orden en que se organizan a continuación. Aunque, de esta presentación de interrogantes, se quiere privilegiar los

encadenamientos del proceso genuino de la indagación.

Algunos de los interrogantes devenidos del problema y de las hipótesis son los siguientes. ¿Cuáles son los elementos, las modalidades y los contenidos propios del Programa de Educación Patriótica implementado por el CNE, que constituyeron a ese otro que gobernar en el Centenario de la Revolución de Mayo? De la anterior se desprenden las preguntas siguientes, no en orden de importancia:

- ¿Cuáles son las tramas ideológicas que instauran una discursividad que designa a ese otro desde el gobierno de la Educación, en particular desde el CNE?
- ¿Cómo se instala ese discurso de la dirigencia política por vía educacional?
- ¿Cuáles son los supuestos que involucran esa construcción homogénea de la otredad que se convierte en exitosa, desde la función política?

Para que se establezcan, el poder de poner en agenda y llevar a la práctica una política es el CNE y no el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el organismo que dirige e implementa el proyecto:

- ¿Cómo se organiza el gobierno de la educación en este ciclo?
- ¿Cuáles son las leyes de este sistema?
- ¿Qué antecedentes permiten explicar el poder del CNE?
- ¿Cuál es la función del CNE en el gobierno de la educación en el período?
- ¿Cuáles son las normativas que consolidan el eje regulatorio del Programa de Educación Patriótica?

En términos de estudiar una política educativa a través del tiempo y llevando nociones del presente al pasado:

- ¿Cómo y quiénes establecen esa otredad desde el gobierno de la educación en tiempos del Centenario?
- ¿Sobre qué supuestos de patria o nacionalidad se diseñan las políticas?
- ¿Cómo se forman los agentes para la formación de ciudadanos?
- ¿Qué saberes se ponen en juego en el Programa de Educación Patriótica para legitimar el lugar del gobierno de los dirigentes?
- ¿Cuáles son los medios y recursos para instaurar la política

educativa?

Estos y otros interrogantes propiciaron, además, de algunas de las dimensiones de análisis y categorías, la necesaria reflexión en torno a los límites de estudiar una fuente para la elucidación de una hipótesis, que requería reformular los antecedentes teóricos para su estudio.

De los interrogantes y del recorte del objeto empírico, se formulan los siguientes objetivos en tres dimensiones, según las partes que comportan esta investigación como un todo:

1. Examinar las perspectivas ideológico-políticas, histórico-educativas y político-educacionales para el estudio de políticas públicas en la Historia de la Educación.
2. Formular y reformular categorías a través del estudio de las políticas educativas en el tiempo histórico y educacional para poder construir conocimiento en función de la trascendencia de su derrotero.
3. Diseñar una metodología rizomática para el estudio de las políticas educativas en la Historia de la Educación.

    a. Formular metáforas comparativas para el análisis de una política educativa que pervive en las capas geológicas de las presentes.
    b. Establecer puntos comparativos entre una política educativa y un programa educacional[3] para poder emplear la primera categoría, extemporánea, en el estudio de las fuentes.

1. Identificar las claves que propiciaron la trascendencia de la política educativa del Centenario en la construcción del otro que gobernar, desde la perspectiva del gobierno de la educación, en torno a la gestión de la presidencia del CNE entre 1908 y 1913.

    a. Analizar la trama legislativa que otorga poder al CNE como órgano de gobierno y las resoluciones que de él emanan, en términos de legitimidad.
    b. Analizar como política pública un Programa de Educación Patriótica que proviene del gobierno del CNE.

Tomando como referencia el primer apartado, que articula tres

perspectivas para estudiar la política educacional y del que surge el nudo problemático del tratamiento del objeto, se vuelve sobre ese estado crítico de la cuestión para condensar y recuperar algunas tesis más ajustadas y apropiadas específicamente para el objeto de estudio desprendido de la hipótesis.

6.1. La cuestión del "estado de la cuestión"

Gran parte del desarrollo que sigue generó un cuestionamiento profundo puesto a consideración en los capítulos de la primera parte. El sistema de referencias para la lectura de las fuentes revelaba una posibilidad de indagar los objetos educativos desde una perspectiva histórica empleando estudios que no se habían entrelazado en la misma tradición de lectura. De allí la cuestión planteada por el primer "estado", que redundó en avances y construcciones de un estado de la cuestión ampliado que contiene las indagaciones teóricas que toman, de una manera u otra, la educación patriótica, y que, como se señaló, dieron fruto a la construcción del primer apartado del libro.

Se ofrece a continuación, devenido del amplio sistema referencial que constituye, el estado de la cuestión ampliado, erigido en el recorrido de estudio. En esa primera parte, se transitan perspectivas teóricas que desde disciplinas distintas han recorrido de un modo u otro este ciclo que se indaga. Así, tal como se ha señalado, ese apartado primero funge como un estado de la cuestión entramado por esos abordajes y define los recortes del presente.

Si se quiere, la primera parte constituye una investigación teórica, que, epistémica, tensiona las formas de interpelar y construir objetos educativos con perspectiva histórica.

Los que se han citado, sin intención de agotar la remisión a las numerosas investigaciones que de algún modo pueden ser referidas, son aquellos desarrollos que han sido visitados a la luz de la nueva propuesta y que, a través de su inconmensurable aporte, han generado una verdadera usina de nuevas indagaciones, de aquí el agradecimiento a estos enormes trabajos, y a cada uno de sus autores y autoras.

Toda investigación que se inicie en el ámbito de la Historia de la Educación ha de recurrir a una de las obras de mayor envergadura, cuyo legado hoy apreciamos por su carácter fundacional y

panorámico, desde una hipótesis que permite "comprender relaciones profundas entre lo educativo y el conjunto de lo social, así como lo que aconteció en el interior de los procesos educativos" (Puiggrós, 1991, p. 7).

Para el recorte temporal que se estudia, se recupera, además de lo antes visitado, un trabajo de Adriana Puiggrós (1991) donde establece la relevancia de su propuesta investigativa y sosteniente que, desde el ciclo 1885, donde entró en vigor la ley 1.420 –año de la conocida Ley Avellaneda–, hasta el advenimiento del ciclo radical, instauró "el carácter hegemónico del Estado en la educación y su papel docente, la obligatoriedad, y la laicidad y gratuidad de la educación pública" (Puiggrós, 1991, p. 7). Según explica, comenzaba un tiempo en el cual se desplegaron hondas "luchas entre diferentes tendencias político-educacionales y pedagógicas en torno a varias cuestiones" (Puiggrós, 1991, p. 7). Para la autora, la especificidad pedagógica con que se desarrollaba la educación en este marco es esencial en la edificación societal argentina. Dice Puiggrós (1991) del ciclo que se estudia:

> La República Conservadora fue tanto gesta de la educación como proceso de constitución de la unidad social, unidad basada en la negación y represión ideológico-política y pedagógico-cultural democrático, como de una cultura política motorizada por ese elemento que Rafael Gagliano denomina "la sospecha del otro", protagonista de la misma descarnada, lucha por la vida": en la aprehensión de "las multitudes argentinas" dentro de categorías organicistas, es decir en la construcción de la ilusión oligárquica, la instrucción pública tuvo un papel fundamental. El nacionalismo de la época, el fundador de nuestros rituales escolares, fue positivista y oligárquico (p. 8).

Estas afirmaciones, en parte, pueden ser revisadas a la luz de nuevas entradas y con el estudio de otras fuentes. Como se ha indicado, en varias oportunidades, *Las multitudes argentinas*, publicada en 1899, exhibe una lectura política y gubernamental de la Argentina aluvional, que entra en tensión con los modos sociológicos y positivistas con que fue recuperada posteriormente.

Puiggrós, luego de caracterizar la denominada "cuestión del inmigrante", que pone en escena los efectos no deseados del "Gobernar es poblar" alberdiano, afirma: "Montar un dispositivo capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes, se convirtió en una meta de la

política dominante" (Puiggrós, 1991, p. 9). Lo entiende como un "mecanismo legitimador de desigualdades, este proyecto educativo intentó hegemonizar el conjunto de la riquísima producción educacional de la época" (Puiggrós, 1991, p. 9).

La autora señala como la más importante contradicción:

> … entre los partidarios de un sistema educativo escolarizado, dominado por el positivismo, separado de la sociedad, expulsivo de los oprimidos, instrumento del Estado conservador, y quienes consideraban a la educación con matices diversos, como espacio de articulación entre los discursos nacionales y los regionales, sectoriales, específicos; como el lugar de una socialización que no matara la propia historia; como el espacio y el tiempo del aprendizaje de la vida democrática (Puiggrós, 1991, p. 9).

Destaca además que, en el ciclo delimitado, solamente existieron "seis gestiones del Consejo Nacional de Educación, sin duda el organismo más importante del sistema durante la época, que recorrieron varios gobiernos ministeriales cada una" (Puiggrós, 1991, p. 10); de esta evidencia, desprende la autonomía relativa del organismo. Siguiendo su afirmación en torno a la importancia del CNE en este tiempo, se fortalece la justificación de enfocarse a su estudio y al de su política en la presente tesis.

Por su parte, en su desarrollo doctoral, Lucía Lionetti (2007) traduce la función política de la educación siguiendo la hipótesis de Tedesco del 70, como una misión política de la escuela pública, que formará a los ciudadanos de la república. El objetivo explícito de su trabajo es "reconstruir la política educativa" del ciclo 1870-1916, "en dos de sus aspectos centrales, la formación del magisterio y la educación del ciudadano" (p. 19).

Su aporte abre un interrogante que me lleva a revisar las nociones de "función" y "misión", como términos distintivos, para la presente investigación.

En la definición[4] de "función" en las acepciones que corresponden a la construcción sustantiva, "función política" remite a una posible analogía con la capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas e instrumentos. Como significación más próxima a la gubernamental, sería la tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o

personal.

"Misión", como acepción primera, remite a la acción de enviar. Además, refiere al poder o la facultad que se otorga a alguien para ir a desempeñar algún cometido. Pero también está fuertemente vinculada a su significante religioso.

Para la presente investigación, "función" y "misión" no serían expresiones equivalentes, y, si de misión se tratara, estaría a cargo del CNE específicamente, el cometido de instrumentar un Programa de Educación Patriótica, cuya función patriótica consistiría en construir al otro para gobernarlo y legitimar el lugar del organismo en el gobierno de la educación común.

En cuanto la categorización de Lionetti (2007), política pública educacional, no se ha podido relevar la obra, solamente se la nombra.

Toma la investigadora como fuentes: las Memorias del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública, artículos de *El Monitor*, textos escolares, artículos de la prensa, y, en forma parcial, boletines oficiales, censos educativos, informes de inspectores y documentos varios de esta cartera ministerial.

Algunas consideraciones respecto de sus aportaciones que permiten pensar las propias preguntas de investigación. La primera es la cuestión de la misión alfabetizadora de la historia y un aumento de la tasa de alfabetización del ciclo que se indaga. En la presente, y en la revisión de los cuadros, el aumento pareciera tener que matizarse con un incremento poblacional a lo largo del tiempo, como variable interviniente, y con los aportes de las discusiones en las sesiones del CNE, en las que se reciben reclamos en ese sentido para el nombramiento de nuevos docentes.

En referencia al proceso de secularización del Estado, aquí se formulan líneas de un modo particular de este, a través de la función patriótica. En este sentido, señala la autora:

> Una cuestión nodal[5] de esas políticas fue el de educar a los escolares, "los pequeños patriotas", como futuros ciudadanos. Si bien se ha considerado el propósito de socialización política que perseguían, nada sabemos sobre los tipos de valores, gestos, creencias y formas de comportamientos que configuraban ese modelo de ciudadanía ideado (Lionetti, 2007, p. 27).

En el desarrollo de esta problematización, formula:

> Un límite obvio de este tratamiento es que las fuentes consultadas permiten hacer sólo algunos guiños al tipo de prácticas que se generaron en el ámbito de la institución escolar. A pesar de esas debilidades, se trata de mostrar de que modo esa red discursiva fue generadora de prácticas escolares que han persistido en el tiempo (Lionetti, 2007, p. 210).

Un señalamiento en relación con ambas citas, surgido de leerlas en continuidad, se centra en matizar la concepción de "imposibilidad" de saber algo de cuestiones axiológicas, ideológicas de las praxis en sede educativa, si esas prácticas, según afirma, han resistido el tiempo. Y es desde esa perspectiva de estudio desde la que se transita la presente tesis.

De la investigadora se recupera su concepción de "enseñanza patriótica" como obra refundadora, en el ciclo de Ramos Mejía, que fortalece la hipótesis que aquí se plantea. Un señalamiento caro para este recorrido, dice Lionetti (2007): "Se esperaba que la vida escolar se convirtiera en un ejercicio diario, de afirmación, casi religiosa, de fe hacia la patria" (p. 229).

Dice de J. M. Ramos Mejía: "El tono de su gestión, marcado por la impronta nacionalista, no hizo más que profundizar los temores frente al advenimiento de esa sociedad cosmopolita" (Lionetti, 2007, p. 229).

Los aspectos de las definiciones ideológicas del presidente del CNE, en el ciclo del Centenario de la Revolución de Mayo, se encuentran desarrollados en los capítulos octavo y noveno de este libro.

En un estudio actual, Adriana Puiggrós (2019) se inserta como pedagoga y habilita así una línea para seguir profundizando en relación con la construcción de conocimiento desde una perspectiva histórica. Explicita la autora:

> … un buen antídoto para la inútil búsqueda de la dessubjetivación de la pedagogía es su historización. Recorrer una y otra vez la historia, la historia de la educación, las historias escolares, locales, las biografías, en direcciones distintas, como sugiere la Rayuela, de Julio Cortázar, permite tomar distancia de las inminencias presentes, vincularse con lo que ocurre con menos angustia por su inmediata resolución y darnos la posibilidad de imaginar futuros (Puiggrós, 2019, pp. 13-14).

En sintonía con la hipótesis de Tedesco (2003), afirma: "Desde el

punto de vista educacional debe señalarse que las sucesivas experiencias de sustitución de importaciones no fueron acompañadas por cambios estructurales, en el sistema mitrista-sarmientino, que vincularan educación y trabajo productivo" (Puiggrós, 2019, pp. 18-19). Su diagnóstico establece que

> … el colapso que vive la Argentina actualmente tiene algunas de sus raíces en la inconsistencia del legado, en la dispersión de actores, en la incomprensión colectiva sobre la importancia del cumplimiento de los acuerdos políticos y sociales; en consecuencia, en la falta de políticas de Estado y en la resistencia a aceptar la identidad latinoamericana de la mayoría de su población (Puiggrós, 2019, p. 19).

Si bien se acompaña su postulado esperanzador, Puiggrós integra en un todo diferentes recursos históricos para apoyar sus tesis, ya que el estudio de fuentes, el de biografías y el de relatos escolares se corresponden con disímiles modos de investigar y requieren herramientas metodológicas precisas. Entre divulgación y ciencia, la autora procura incorporar a su narrativa las historias del relato oficial oligárquico-liberal y el revisionismo histórico.

Puiggrós ubica el nacimiento del sistema escolar argentino en la transformación de las instituciones de la colonia, como una resultante de la combinatoria paulatina de los métodos pedagógicos de su época. Se difiere de la autora en que, desde los propios estudios, es difícil visualizar un proceso sistémico de continuidad; las fuentes exhiben la creación de instituciones que remiten a diferentes necesidades, a la evolución de establecimientos en relación con estructuras diversas, a la necesidad de subvenciones por el cierre de establecimientos, *etc.* En parte se retoma esta línea de investigación, desde la configuración de un sistema, para la presente tesis, desde los efectos del Estado consolidado[6] y no antes.

Más adelante expone, en este sentido, la cita en extenso que caracteriza su definición, en respuesta al interrogante con relación al deber ser de la escuela de la patria:

> La concepción democrática y popular se encuentra ya en el reglamento de Artigas –que da continuidad a las ideas educativas de Manuel Belgrano–, en el Reglamento de Córdoba y en la obra educacional de varios caudillos. Pero no todos aprobaron la modernización educativa. En ellos aparecen ideologías

> pedagógicas contrapuestas: la tradicionalista y la liberal. Facundo Quiroga y Juan Manuel de Rosas, representantes de la primera, sostenían la estructura educativa colonial. Artigas (Uruguay), Bustos (Córdoba), López (Santa Fe), Alejandro Heredia (Tucumán), Félix Heredia (Salta), Molina (Mendoza), Ferré (Corrientes), Ramírez (Entre Ríos) y Urquiza (Entre Ríos) adoptaron la idea de construir un sistema educativo estatal (Puiggrós, 2019, pp. 47-48).

Sostiene, además, que estas provincias "avanzaron sobre el monopolio educativo eclesiástico, desarrollando la instrucción pública, e implementaron la obligatoriedad y gratuidad" (Puiggrós, 2019, p. 48).

Si bien estas afirmaciones corresponden a un ciclo anterior al que se estudia, es pertinente señalar que, para el presente desarrollo, lo sistémico se consolida a partir de una nación que define una función política, y desde la constitución de una ciudadanía nacional, y que es preciso subrayar que las políticas diseñadas procuran internalizar la ideología con una fuerte identidad para crear la nación, en una Argentina poblada por extranjeros. Es decir que, entre lo declarativo de los programas y la consecución práctica, existe una distancia evidente. Puiggrós ubica los gérmenes del sistema escolar en un ciclo donde no hay Argentina, sino una Confederación Urquicista, y esto se distancia de la hipótesis de la presente investigación. Aquí, si la pegunta es cuándo hay gobierno sistemático y nacional de la educación, la respuesta, sin dudar, es que hay sistema cuando hay una nación que pueda destinar los recursos para tales fines. Lo que es fundamental rescatar es la creación de un gobierno educacional, aunque sea declarativo, por parte de la dirigencia finisecular. Así, un sistema educativo consolidado[7] implica un gobierno que pueda sostener y administrar los requeridos que el sistema necesite, y poner a disposición los recursos para su permanencia y ampliación.

La tesis de la autora avanza en este sentido, estableciendo que las Juntas Protectoras de Escuelas, como organizaciones educativas a medio camino entre un Ministerio de Educación y un Consejo de Educación, deben considerarse como antecedentes de los organismos instaurados por la ley 1.420.

Otro aspecto que revisar es la afirmación en relación con la fundación en 1849 del Colegio de Concepción del Uruguay, "cuyo rasgo fundamental fue su sentido nacional" (Puiggrós, 2019, p. 55). En

la misma clave de lectura del posicionamiento anterior, se recuerda que, en el ciclo previo al estudiado –que se recorta en esta investigación–, se continúa la hipótesis que sostiene que no existe un sistema argentino, sino estructuras que se van superponiendo y que, aunque existieran fuentes que exhibieran la necesidad de la instrucción pública impuesta en las arenas de las discusiones políticas, no hay Argentina, no hay leyes nacionales que sostengan un sistema educativo.

Y para matizar la hipótesis de consolidación, mostrando simplemente un ejemplo, aun iniciado el ciclo finisecular, el analfabetismo como indicador revela que la obligatoriedad era de carácter meramente declarativo. Existía la ley, pero no había recursos para hacerla cumplir, y a los resultados se remite, pueden verse los estudios de Tedesco (2003), donde muestra el analfabetismo imperante de este tiempo. Es oportuno recordar, además, que en este período en que la política y la guerra estaban atados (Herrero, 2010), el presupuesto "en guerra" era de carácter imperativo, relegando la instrucción pública a una disputa, y no en concreciones sistémicas. Vale decir, la creación de un magisterio reúne demasiadas dificultades para sostener la formación del funcionariado docente, en síntesis, el presupuesto se iba a la guerra. Se necesitarían las condiciones de estabilidad de la paz y administración, proferidas por el roquismo, posibilidad brindada por el orden conservador, para iniciar el proceso al que se alude.

Otra pista que ofrece Puiggrós (2019) para situar los orígenes del sistema educativo:

> La organización de los establecimientos educativos en forma de sistema escolar y la implantación de los principios de gratuidad y obligatoriedad tuvieron dos orígenes simultáneos, aunque de distinto signo político. Los caudillos pretendían que la organización de la educación reflejara su proximidad política con la gente a la cual gobernaban. El conservadurismo liberal porteño estaba centrado en la educación de los dirigentes, junto a una atracción estética por el progreso, que lo seducía por ser una moda en Europa. Pero no le interesaba como un eje de la organización de la vida de la población (p. 57).

Revisando su desarrollo actual, y precisando cada vez más esta problematización del "estado en cuestión", se van ciñendo las continuidades en esta tradición de lectura del propio objeto. En la

historización abre un apartado en la disputa entre Sarmiento y Alberdi en relación con la forma de la educación. En tal sentido, esta línea de investigación recupera los aportes de Herrero (2010) y Muzzopappa (2015) para ponerlos en diálogo con Puiggrós. Los autores profundizan el debate entre educación vs. instrucción pública, que continúa la hipótesis de Tedesco en cuanto a la función de la educación. El debate cristaliza, por ejemplo, en la disputa por estos modelos en el ya estudiado enfrentamiento entre Magnasco y Carbó, que representan los postulados de ambas corrientes, la educación manual y la instrucción por los libros, desde el enciclopedismo y humanismo, definido por Tedesco (2003). En sus conclusiones, el proceso de construcción estatal inicia con la creación de instituciones originadas en tiempos de la Confederación:

> El proceso de instauración de la educación común comenzó a desarrollarse paulatinamente; junto con el crecimiento de las escuelas se fue desplegando la entidad en la que habrían de generarse los cuadros formadores. En 1870 Sarmiento funda la Escuela Nacional de Paraná, punto de partida y centro de formación del normalismo. Dada la importancia y la extensión que va cobrando la enseñanza primaria, la comunidad docente se constituirá en uno de los factores determinantes del sistema cultural argentino. Este cuerpo cobrará existencia institucional con la creación del Consejo Nacional de Educación (Muzzopappa, 2015, p. 213).

Este encadenamiento es la clave de lectura que describe más contundente y profundamente los inicios sistémicos educativos, que dieron origen al CNE.

En los antecedentes de la participación del CNE, se continúa la línea de investigación de Héctor Muzzopappa (2010), particularmente en su tesis vinculada al fracaso del proyecto Magnasco, que ubica las razones en dos planos, uno político y otro cultural.

Volviendo a la caracterización de la República conservadora de Puiggrós, donde se inscribe el periodo que en la presente se estudia, sentencia que “la modernización del Estado quedó a mitad de camino” (Puiggrós, 2019, p. 80). Su afirmación se desprende de los avances en términos de secularización del Estado, aunque con un modelo económico agroexportador. En cuanto a la modernización como proceso, refiere que fue “estética e intelectual” (p. 81). Y avanza en sus consideraciones postulando que “en Argentina se sentía la falta de

una legislación que unificara los protosistemas escolares creados por gobernadores y caudillos y reglamentara las relaciones entre la Nación y las provincias en materia educativa" (Puiggrós, 2019, p. 82).

Si bien esto es preciso, puede revisarse nuevamente a la luz del antecedente de la ley provincial educativa (1872-1875) de Buenos Aires, que es la base sobre la cual se discute la ley 1.420. Este aspecto de la imposición de Buenos Aires a la nación de sus normativas queda aún por interpelarse y ahondarse.

Es Puiggrós (1991; 2019) quien muestra la pista poco profundizada del decreto firmado por Roca y su ministro de Instrucción Pública, Pizarro, para crear el CNE.

De las leyes citadas por la autora, es posible pensar en un sistema legal en armado posterior, que comprende un plexo temporal más amplio, pero que cierra con el ocaso del orden conservador mismo: la Ley Avellaneda (1885), la Ley Láinez (1905) y la 1.420 (1884), que ahora tienen impronta de programa legal, como normativas que el Estado ha de hacer cumplir, donde aparece la necesidad de resolver un problema a través de instrumentos y desde el gobierno. Decretos y debates parlamentarios, un Congreso Pedagógico (1882), evidencian una organización estructural, sobre la cual es posible hablar de inicios de un sistema educativo nacional. Ya Tedesco (2003) aludía a estas premisas, aunque se separa de la conclusión de la autora. A través de los estudios realizados, tal como lo expresa Tedesco (2003), se advertían en el debate los intentos de desviación de los sectores medios a una escuela media de artes y oficios, evitando el quiebre de la reproducción del sistema político conservador que ya señalaba Roca. Las escuelas medias nacionales creadas por Mitre trajeron un efecto no deseado, desde la mirada de la dirigencia, que no era otro que el acceso de esos sectores a la universidad, ámbito educativo que propiciaba y sostenía la configuración del círculo dirigente y la consecuente reproducción del circuito de poder.

Retomando el trabajo de la autora, no se acuerda con la distinción dual entre políticos y educadores, cuando de gobierno se trate, porque no se constata en las fuentes que quienes tuvieran voz en la disputa no asumieran, de una manera u otra, cargos en el Estado y constituyeran parte del funcionariado, tanto al interior del denominado "campo normalista" o por fuera de él.

Más adelante asevera:

> El estatismo centralizador y laico que triunfó, lo hizo sobre posiciones conservadoras y posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo férreo control (Puiggrós, 2019, p. 87).

La denominación de una "escuela neutral" evidencia otra pista que seguir, porque muestra un ocultamiento deliberado de la elite dado que, desde ese posicionamiento, es sabido que tal neutralidad es un posicionamiento político. Ubica como fecha central 1884 y el debate de la ley 1.420, instrumento legal cuya lectura posterior muestra una tergiversación del contenido. Para explicarlo mejor, Puiggrós define la aprobación de la ley 1.420 de educación según los siguientes caracteres: "común, laica, gratuita y obligatoria" de jurisdicción para la Capital Federal y los territorios nacionales. De este sentido común, en los avances de investigación se advierte que la precisión de "laica" debe ser revisada, como ya lo ha formulado Alejandro Herrero (2010), cuando expresa que en el recorrido de la fuente no se establece un laicismo explicitado.

Para ser contundente en este aspecto, el documento legal es por demás revelador. La letra de la ley dice: "Art. 8° La enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, á los niños de su respectiva comunión, y antes ó después de las horas de clase" (ley n.º 1.420, 1884). Así se constata en fuente que el laicismo en principio solamente desplazaba las horas de educación religiosa, en lugar de prohibirlas.

En cuanto al CNE, que había sido creado por decreto del roquismo, menciona la autora:

> Los consejos escolares de distrito debían ser los nexos formales entre ciudadanos y el sistema escolar. En el texto de la ley se abrió la posibilidad de subordinación a la burocracia y de un ejercicio centralizado de poder; la institución de la inspección fue el más importante instrumento para lograr ese objetivo (Puiggrós, 2019, p. 87).

De su afirmación en relación con la supervisión, aparece una arista relevante para desandar en este desarrollo respecto de la modalidad que emplea esa inspección para cumplir con las funciones

requeridas y lograr los objetivos del gobierno.

Señala además, en cuanto a la ley, que esta propone las sociedades y bibliotecas populares en términos de complementariedad del sistema.

La historiadora ofrece otra pista importante con respecto a la ley n.° 934 de 1878, cuyo objetivo –explica– era ordenar el pase entre escuelas del ámbito público y particulares, en torno al que "la escaza comprensión de la enseñanza media como un nivelo integral está demostrada en la falta de legislación específica" (Puiggrós, 2019, p. 87)[8].

Respecto de la ley 1.579, conocida con el nombre de su promotor, Avellaneda, Puiggrós explica que establecía parcial autonomía y elección de autoridades por la misma universidad. Lo que no refiere es que Avellaneda no promovió la ley cuando era presidente de la nación, tiempo en que designaba a las autoridades desde el Ejecutivo, sino cuando era rector de la Universidad de Buenos Aires. Sí "establecía algunos de los órganos de gobierno que aún conforman la universidad […]. Reservaba atribuciones legislativas, financieras y políticas importantes para el Poder Ejecutivo nacional" (Puiggrós, 2019, p. 88).

Por último, la autora focaliza en la denominada "Ley Láinez" –que permitía a la nación erigir establecimientos educativos a requerimiento de los Estados provinciales–, que para ella sería el hito con el que quedaría instituido legalmente el sistema educativo. Dice Puiggrós: "Entre 1875 (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires) y 1905 (Ley Láinez) quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino" (p. 88).

Considera además:

> La coexistencia de sistemas educativos de diversas jurisdicciones (nacional, provincial y privado) pudo haber enriquecido el proceso de transmisión de la cultura, de no haber sido por la pobreza de algunas provincias, la falta de vocación social de muchas escuelas privadas y la burocratización del sistema nacional (Puiggrós, 2019, p. 88).

Concluye de lo anterior Puiggrós (2019):

> Es lamentable que el rumbo tomado por el sistema educativo haya sido

> producto de un déficit en la legislación antes que las decisiones políticas conscientes, especialmente porque ese déficit reflejó la imposibilidad de llegar a acuerdos sobre el tipo de educación que tendrían los argentinos. (Puiggrós, 2019, p. 88).

Abriendo otro capítulo en torno a la dirigencia y lo que define como la "fundación del debate pedagógico", establece una descripción de diferentes posicionamientos ideológicos en la arena política finisecular y de principios de siglo XX, valioso para la caracterización del ciclo que se indaga. Tales "debates entre políticos y educadores giraron en torno del papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía" (Puiggrós, 2019, p. 92).

Refiere, en distinción con la hipótesis de Tedesco (2003) de la denominada "crisis económica de 1890"[9] y sus posicionamientos ideológicos, que parte de la oligarquía propuso reformas vinculadas con el sector productivo, y pone por ejemplo la creación de la Escuela de Comercio, cuyo impulsor fue Carlos Pellegrini (1846-1906); destaca además a Joaquín V. González (1863-1923) en la promoción de una educación media, "moderna, científica y utilitaria".

Para tensionar lo anterior, y varios años antes, Tedesco (2003), por su parte, propone al respecto que, aun en plena crisis económica, y ante las solicitudes de creación e implementación de la función económica de las instituciones educativas, la función de la educación siguió los derroteros de la formación de la ciudadanía argentina.

Puiggrós subraya dos propuestas de reforma impulsadas por el gobierno: la primera, cuando en 1899 Osvaldo Magnasco presentó al Congreso el Plan de Enseñanza General y Universitaria; la otra, iniciada por Gouchón en 1905, que promovía la vinculación con el trabajo desde la primaria, que no fue aprobada, y luego una propuesta de Carlos Saavedra Lamas (1878-1959), con el diseño de su contemporáneo Víctor Mercante (1870-1934), que hacia 1914 reducía el nivel primario a cuatro años, incorporaba una "escuela intermedia" de tres años, y por último un nivel secundario de corte profesional. La ley fue derogada con el advenimiento del ciclo radical al poder.

Puiggrós manifiesta que, de las memorias y publicaciones, puede desprenderse el interés de sectores medios y migrantes de tener una formación vinculada con el sistema productivo (Puiggrós, 2019, p. 95).

Por último, en cuanto al normalismo y sus corrientes, explica:

> … un positivismo pedagógico diseñó un modelo para moldear a la población, estableciendo una fuerte vinculación entre la raza, nivel societal y nivel educativo alcanzado. Formula una lista de sus exponentes: Carlos Octavio Bunge, José María Ramos Mejía, Víctor Mercante, J. Alfredo Ferreyra y José Ingenieros (Puiggrós, 2019, p. 97).

Esta vinculación expuesta entre razas, clases sociales y niveles educativos fortalece los postulados del primer apartado respecto de la construcción de otredad que se establece. Dentro del normalismo, al que le atribuye cierta autonomía del gobierno, categoriza una corriente que denomina "normalizadora", con caracteres particulares, "profundamente sarmientinos", refiere. Esta corriente, según esta definición, expresa que fue influida por el higienismo, cuyo exponente es J. M. Ramos Mejía.

Otro grupo que recorta es el de los democrático-radicalizados, de ideología antipositivista. Por su parte, los docentes socialistas se distinguían, según la categorización, por su rechazo a los criollos y su identificación con el europeo proletario.

Por último, señala que los educadores anarquistas fueron perseguidos por el gobierno, sus escuelas fueron cerradas y muchos de ellos fueron expulsados por la ley 4.144, conocida como "Ley Cané" o "de Residencia", de 1902. Según Puiggrós, el positivismo estaba en caída libre en la primera década del siglo XX, y, en este sentido, el debate pedagógico quedó registrado en las revistas oficiales de su tiempo.

Fernando Martínez Paz (2009), en su trabajo, describe el ciclo que se comprende entre 1862 y 1914; el alcance entre presidencias nacionales y el orden conservador no deja de tener la relevancia de la riqueza panorámica en la que se inserta el periodo que abarca el propio trabajo, en cuanto la narrativa de la historia de la educación, que se intenta profundizar. El investigador brinda pistas para seguir ordenando el plexo legislativo que dio origen al sistema educativo.

El valor de su abordaje, para la presente investigación, viene del potencial de condensación, desde donde Martínez Paz (2009) describe la estructura y organización del sistema educativo en el periodo señalado, según una "dinámica" que se organizó desde las

instituciones creadas hacia un sistema educativo. Desde la perspectiva ideológica, y a diferencia de Puiggrós, sostiene que "un liberalismo positivista reemplazó al liberalismo espiritualista, romántico y ecuménico. Era un nuevo liberalismo que radicalizó las tendencias del período anterior, y reclamó para sí la única y verdadera interpretación de los contenidos liberales" (Martínez Paz, 2001, p. 290).

En cuanto al funcionariado, y en relación con los inspectores, se toman los aportes de Flavia Fiorucci (2015), quien caracteriza muy detalladamente el rol de estos inspectores en la persona de Raúl Basilio Díaz (1862-1918), que en sus informes muestra la intención de responder a las cuestiones educacionales de su tiempo. "… sus escritos por momentos muy críticos nos dicen claramente que no se proyecta como un mero ejecutante de políticas trazadas por otros. Asume allí funciones específicas de los intelectuales interviniendo en la arena pública" (Fiorucci, 2015, p. 89).

En el ámbito de los aspectos ideológicos, esa escena del reformismo complejiza la lectura realizada por Zimmermann (1994) de cuán liberales eran esos reformistas aludidos y se articula con el tratamiento de Devoto (1996) y Castro (2010), tensionando las definiciones ideológicas para inscribir a la dirigencia del CNE en este ciclo del Centenario.

Siguen a continuación la selección de fuentes y los modos de indagarlas según los géneros a los que pertenecen.

6.2. Estudio de las fuentes

Las fuentes, en principio, son los informes del CNE (1908-1913) y sus publicaciones educativas por cargo y encargo del gobierno de dicho organismo, *El Monitorde la Educación Común*, y las Actas del organismo, las manuscritas y las publicadas en la sección oficial de esta revista. También se entrelazan las legislaciones y los decretos en torno al ámbito nacional o jurisdiccional.

Se suman a las anteriores fuentes secundarias como fotografías, representaciones gráficas, censos, *etc.* También se estudiaron memorias ministeriales de la cartera del ciclo correspondiente, para comprender el alcance de cada una de las esferas del gobierno de la educación común. Otras fuentes son las obras que, por encargo de los ejecutivos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública o CNE, eran

impulsadas desde esos organismos.

Interpelar documentos gubernamentales, atendiendo a las categorías en este sentido, desde leyes hasta publicaciones educativas, requiere de una observancia epistemológica según el tipo textual y el género al que pertenecen, al estudiarlas desde la modalidad rizomática y del análisis crítico del discurso.

En cuanto a la caracterización de las fuentes empleadas, se constituyen como un acervo para seguir profundizando en el estudio sistémico, que emplea el gobierno de la historia del gobierno de la educación. Así, los informes del Consejo, más nombrados que profundizados, como el caso del "Atlas" (1909), devenido en el "Informe Ramos" (1910), requieren ser vistos como un instrumento de gobierno. Tal como se adelanta en la primera parte, obras como *La Restauración Nacionalista* de Rojas, publicada en 1908, puedan ser leídas a su vez como intervenciones políticas de su tiempo, obras que exhiben pistas de la disputa en torno a los contenidos de esa educación que, patriótica o nacionalista, para este caso, se dirime en este ciclo.

En ese mismo sentido, las revistas como *El Monitor*, como órgano de publicación, y las leyes educativas que reglamentaron el ejercicio algunas veces de modo declarativo, y en otras instaurando de una vez y para siempre modos internalizados de hacer en la escuela, son para el presente desarrollo claves para la interpelación del tratamiento de políticas consideradas exitosas en términos educacionales, aquí trascendentes.

Además, muchos de estos documentos, como obras encomendadas a algunos actores para la consolidación de un relato legitimador patriótico, lejos de ser fruto del contexto o del azar, son encargadas y debidamente planificadas por las estructuras del gobierno de un sistema desde un lugar particular, como el CNE, en la formulación de un discurso de instauración, que puede visualizarse aún en el presente; esta es la potencia de esta investigación, que muy lejos está de agotar un recorrido en el escrutinio de la política pública de ese Centenario particular, los diseños de proyectos educativos que se instalaron en ese denominado ADN educativo –en su significación de esencia identitaria– y de la argentinidad que aún hoy profesamos.

La lectura de las fuentes, desde estas claves y en ese recorte del universo de documentos, procura una entrada particular, desde un

enfoque que los dimensiona como instrumentos de gobierno, y es así que cobran un sentido distinto a aquellos objetos educativos, si se miran como construcciones deliberadas, como respuestas a problemas que el gobierno dirige a esa educación que gobernar, a modo de vía para dar una respuesta.

Así, el gobierno instala –pone en agenda, diríamos en el presente– a qué y a quiénes dirigir los esfuerzos de las cuestiones por resolver, en las arenas del ámbito del diseño y la implementación del Programa de Educación Patriótica.

Los diferentes géneros reclaman, a su vez, modalidades de revisión distintas por su constitución; los informes y las memorias poseen un rasgo distintivo en las definiciones de la legitimidad de los procesos que los propios sujetos involucran en la defensa de sus puestos en el gobierno, sus enfrentamientos y propuestas.

Otra dimensión de las mismas fuentes constituyen los materiales de formación, artículos y manuales definidos por el CNE, que han sido revisados a la luz de las ideologías a las que suscriben, de los contenidos hoy denominados "curriculares" que los entraman y de las propuestas didácticas que los sustentan, para cumplir con el objetivo explícito de su gobierno educacional de formar la argentinidad.

Es preciso, en este modo de indagar rizomático, recuperar las leyes, atendiendo a su vez a los debates parlamentarios, a las legislaciones antecedentes, a las definiciones del otro que imponen y además a la ideología, como en el caso anterior.

Estos y otros aspectos del género, como el lecto, el registro y los destinatarios, son parte de la propuesta de investigación de este modo paleontológico, de desatar nudos problemáticos en estudios educacionales históricos, abordado desde este enfoque metodológico rizomático y desandando esos caminos de bosque educacionales con perspectiva historiográfica.

6.3. Definiciones metodológicas

Quedan condensadas aquí las definiciones del presente apartado, entre las decisiones, los redefinidos y los articulados para su explicitación, cuyo diseño[10] y formulaciones se encuentran desarrollados en la segunda parte.

Se define así una estrategia metodológica rizomática, inspirada en

la obra ampliamente difundida de Deleuze, como una suerte de entramado que cobra sentido en el abordaje de la Historia de la Educación; articulando, por un lado, los modos de análisis devenidos del posestructuralismo, las categorías de la *Historia de los Conceptos* de Koselleck, y las dimensiones de análisis que provienen del estudio de las políticas educativas como políticas públicas, desde una heurística ofrecida por el modo paleontológico, los mapas para no perderse en los sinuosos caminos de bosque y el modelo nodal que propicia el recorte que favorece la delimitación de la teoría nodal.

El aporte de este modo de investigar intenta sortear los límites del método histórico de estudio de las fuentes, para la construcción de conocimiento en campo educativo, por un lado, y el tránsito por los estudios educativos, sin riesgo de descontextualización histórica, por el otro.

El enfoque posestructuralista, a su vez, provee de herramientas para analizar los discursos de los "hombres de Estado", que se encarnan en leyes, y por otra parte establece prácticas sociales particulares en las instituciones educativas, las prácticas de enseñanza. Desde la presente investigación, se intenta profundizar en la tradición de lectura, habilitando los estudios desde el ámbito educativo y evitando las colonizaciones de las disciplinas que emprenden su elucidación.

Por otra parte, se le requiere a este campo –entre educativo e histórico– el abordaje de problemáticas complejas. Diversos trabajos de investigación toman como fuentes políticas educativas, diseños curriculares, o planes de estudio, desconociendo las características particularísimas de estos documentos, que exceden ser una mera fuente histórica.

La intromisión en otro tiempo y espacio instala el riesgo de incurrir en anacronismos y reduccionismos al introducir en el pasado modelos que son extemporáneos.

Finalmente, desde esta entrada a la investigación, y para evitar la resignación metodológica, se muestra nuevamente que la reflexión en torno a ella, vale decir, metametodológica, no es un proceso que comienza y termina en una fase determinada del proceso de investigación, aunque, una vez asumidos los horizontes, el método o el enfoque, surge la necesidad de construir alguna meseta, para la puesta en acción del plan de indagación. La debida reflexión, entonces, si

bien ha de acompañar el proceso, es en el inicio, donde se resguardan las decisiones en torno al estudio.

La Historia de la Educación ha tomado los programas de instrucción pública para su estudio, aunque no particularmente aquellos que derivan del funcionamiento del CNE y el Programa de Educación Patriótica (Ramos Mejía, 1908). Tampoco se ha sistematizado el estudio de las memorias ministeriales y los informes del CNE para desentrañar una política pública educativa; y mucho menos, según se ha recorrido y consultado a quienes se han especializado de algún modo en el organismo, las actas de sesión del CNE.

Y es así que este desarrollo se ocupa del entramado de estas fuentes con las resoluciones. Tal es la propuesta de investigación. El desafío se centra en abordar las fuentes desde la perspectiva del gobierno de la educación, en dilucidación de la construcción del otro que gobernar por vía educativa desde los orígenes del proceso de instauración hacia su naturalización. Se ofrece un mapa metodológico que exhibe el empleo de este Enfoque Rizomático para el estudio de esta investigación educativa de las políticas de otros tiempos.

De las definiciones y formulaciones, se propone la representación última que contiene recorridos, instrumentos, perspectivas y modalidades para el estudio de una política educativa de otrora –representada, en el mapa resultante, como política educativa–, como el Programa de Educación Patriótica, designado en la representación como PEP.

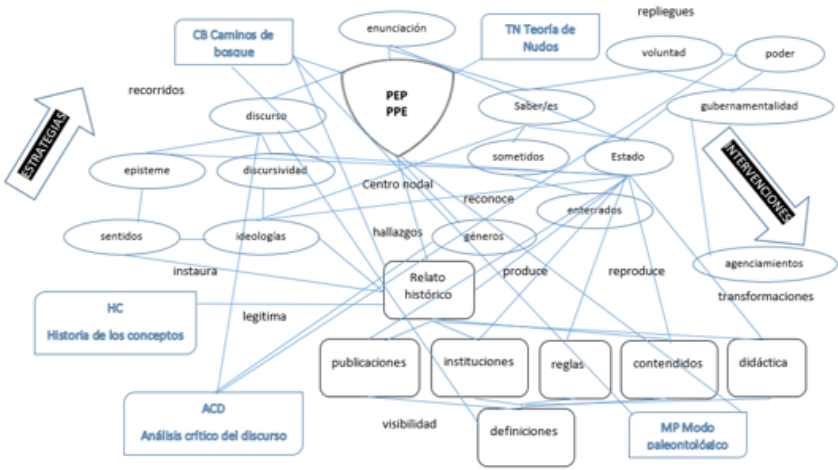
Las invariantes de la política pública educativa son categorías nodales, que, aun modificándose su forma a lo largo del tiempo, permanecen en la acción del gobierno educativo en sus modos de gobernar y los contenidos patrióticos desde el CNE, para el caso que se analiza. Los isomorfismos revelan las condiciones de escasa variabilidad a lo largo del tiempo en la implementación de las políticas de gobierno, en este sentido. La topología se asocia al estudio de los escenarios, los contextos que Lamarra (2012) procura reconocer como fundamentales, para el estudio de cualquier política educacional.

Estos modelos de estudio se revelan tanto en los pliegues, las interacciones, las reglas y las disputas de una instauración discursiva desde el gobierno educacional, que no deja nada librado al azar, que

no se lee como doctrina, porque se ha naturalizado, y esta es la clave del éxito que se constata en su trascendencia. La modelización y el empleo de un nuevo nudo muestran un problema de investigación, en que se repliegan las perspectivas, definiendo así las entradas al centro, exponiendo la potencia del objeto y las disputas que lo entraman. El problema de investigación ha requerido para su inteligibilidad recorridos que fortalecieron el estudio de las claves, y en su intento no perder de vista la complejidad de ese centro móvil, en el foco al núcleo del trébol nodal.

Los explicitaciones anteriores a este mapa resultante obran en la segunda parte de la presente investigación.

Representación n.º 16. Mapa resultante para el abordaje del objeto de estudio



1. La primera formulación de su hipótesis se encuentra en la primera edición de "Estado y educación en la Argentina (1880-1990)" Buenos Aires, Ediciones Pannedille, 1970. La referencia muestra la potencia y vigencia de su trabajo. ↲
2. Si bien, por definición de la Real Academia Española, se verifica la significación de "discursividad" como aquello propio del discurso o del razonamiento, para este caso, se toma su noción foucaultiana, y en un sentido bien restringido, desde una perspectiva de descripción de los enunciados, delineado para el autor como el "conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación" (Foucault, p. 181). Esto le permitirá a Foucault, según refiere, hablar de "discurso clínico, del discurso económico, del discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico" (p. 181). De la misma manera, este discurso educativo tornará en la instauración de una discursividad, en su declinación, como un modo particular de discursividad, para esta investigación de corte, eminentemente patriótico. ↲
3. El segundo apartado contiene un extenso desarrollo que propone modos de establecer categorías del presente para leer el pasado, evitando recaer en anacronismos, de allí el detalle de su desarrollo. ↲
4. Las definiciones y distintas acepciones de función y misión, se toman del *Diccionario de la Real Academia Española*, en dle.rae.es, en una nueva muestra de saber colonizado. ↲
5. Una cuestión interesante en cuanto a lo nodal, es que la autora emplea ese centro de interés, en esta construcción metodológica, la estrategia del recurso de la Teoría de los Nudos, ha permitido establecer isomorfismos entre una categoría presente y una pretérita. ↲
6. "Consolidado" se entiende aquí como sinónimo de "sólido". Para citar como ejemplo, si bien existían escuelas normales, en las Actas surge que no había maestros diplomados (Herrero, 2010b). Para dejar claro el posicionamiento de esta investigación, es relevante volver a retomar la significación del término "consolidación" y su declinación verbal. Según el diccionario epistemológico, *Consolidare* es hacer firme y bien sólida cualquier cosa y hacerlo global y enteramente. También se vincula a la solidez. Diccionario epistemológico, disponible en t.ly/cZAo. ↲
7. Para revisar las hipótesis de una genuina consolidación del sistema educativo, véanse los trabajos de Fernández (2021), que exhiben evidencias de la falta de posibilidad de los Estados provinciales y el nacional de hacer cumplir la obligatoriedad escolar de la ley 1.420. ↲
8. El articulado de la Ley de Exámenes de Alumnos de Colegios Privados en Establecimientos Oficiales, sancionada el 19 de septiembre por el Congreso de la Nación, durante la presidencia de Avellaneda, y que se ocupa de la regularización

de alumnos que, cursando en escuelas particulares, oficializaban sus títulos a través de exámenes. De los siete artículos, solamente los últimos regulan la educación media y la inscripción en el ciclo superior (ley n.° 934, 1878).

9. Separándose de la hipótesis de Tedesco, la autora inscribe en la crisis del 90 la acentuación de tendencias pedagógicas distintas. El nacionalismo católico exigió la adaptación de la población al modelo cultural tradicionalista y la represión de toda disidencia, desarrolló un sistema escolar privado y asistencial y luchó por tener el dominio de la educación pública. El liberalismo católico que había nacido con Navarro Viola y Estrada terminó como corriente con la muerte de esa generación. Un débil socialcristianismo realizó experiencias de educación obrera dirigidas por el padre Grotte. Los salesianos, aunque tenían una concepción tradicionalista, se diferenciaron por sus metas y su trabajo, que vincularon a los problemas de los despoblados territoriales nacionales y la gente pobre (Puiggrós, 2019, p. 93).
10. La justificación del desarrollo de la segunda parte no implica una sofisticación metodológica, sino un detalle de los recursos puestos en marcha para hundir en la historia categorías del presente, que el aporte en términos metodológicos requiere; para poner ejemplos, la política del otro, devenida de la filosófica, la categoría de política pública para analizar un programa educativo, *etc.*

7

Gobierno de la Educación: las políticas del Consejo Nacional de Educación

Para desentrañar y esclarecer las claves de una política, como el Programa de Educación Patriótica, es preciso examinar su contexto de producción y las características del gobierno de donde proviene, gobierno que, además, las diseña, implementa y, así, desde sus acciones, construye a ese otro que gobernar. Por eso, en este capítulo, se sondeará este organismo que administra la educación común, el CNE, con el fin de reconocer sus atributos para tales fines.

Dentro de la esfera de la instrucción pública, aquí se entiende por "educación común" al ámbito comprendido en el proceso de alfabetización, que se constituye en la base de la forma piramidal que el Sistema Educativo Nacional Argentino había cimentado sobre la obligatoriedad y gratuidad de la escuela, educación común que se instauró legalmente a partir de la ley 1.420, pero que tiene antecedentes en la Provincia de Buenos Aires y en diversos escritos de la segunda mitad del siglo XIX.

Esta modalidad metodológica de abordaje requiere toma de decisiones vinculadas a los nuevos problemas que se exhiben cuando a una política, que ahora es leída en perspectiva histórica, se le reconoce como atributo constitutivo su estatuto educacional primero. Entonces, se impone en este Enfoque Rizomático el despliegue de las herramientas construidas para desatar esos nudos problemáticos que, al desligarlos, mostraron lados ocultos que era menester transitar para no recaer en fórmulas que no daban cabal cuenta de las revelaciones aportadas por las fuentes.

Así se hizo necesario comprender de qué especie era ese órgano de gobierno, ese que Escudé (1990) acusara en la figura de su

presidente como institución garante del éxito del Programa de Educación Patriótica, "patriotero y chauvinista", ese que, para el autor, derivara en el fracaso del proyecto –agrego– "liberal" argentino.

En la búsqueda de respuestas en torno a quién gobierna la educación en los tiempos de la instauración de la educación patriótica, siguiendo la clave de Escudé (1990), se abre la pesquisa del organismo que promulga, según el nombre de su proyecto, la educación patriótica, un programa que encarna en el relato fundacional histórico, siguiendo a los autores que estudiaron el período, con evidencias del presente.

Profundizando algunas pistas de los estudios anteriores, y formulando nuevos interrogantes con relación al organismo de gobierno de la educación común, se ingresa a ese nudo problemático que impone una nueva definición del CNE, no contemplada aún en las anteriores investigaciones recorridas –tal vez sí en su espíritu–, y que se deriva de la denominación de Juan Pablo Bensadón para el Consejo Federal de Educación del presente: *primus inter pares*.

Este "primero entre otros" al interior de los organismos gubernamentales, de carácter particular, requiere conocerse por sus rasgos constitutivos y sus aspectos funcionales, para relevar el conocimiento de su origen, sus atribuciones y su funcionamiento, y delinear así una morfología, que ha sido poco precisada, y que le ha conferido tal potestad de instauración política, como se dijo una y otra vez, aún vigente en la actualidad.

El CNE, en cuanto a su origen y derrotero, ha sido estudiado según los siguientes momentos, a saber: una procedencia por lo general atribuida a la ley 1.420, con algunos señalamientos de la fundación por decreto del gobierno de Roca; y la disolución, décadas más tarde, cuando fue intervenido y supeditado al ámbito de la cartera educativa, en el ciclo peronista, en 1949, con la creación del Ministerio de Educación. Inscribir estos momentos fundacionales y comprender las razones de existencia puede echar luz sobre su trama originaria, fundacional y funcionalmente compleja. Así, es posible conocer el funcionamiento en contextos de un orden conservador, ni tan conservado ni tan ordenado, y en franca disputa por los puestos de gobierno, para concebir una definición para la presente investigación que solamente puede concretarse transitadas algunas coordenadas de su inicio y conocidas las atribuciones de gobierno conferidas por ley,

entendiendo luego aquellas normas que, por vía resolutiva del organismo, se instrumenten por y para su actuación.

Entonces, seguir un organismo gubernamental a través del tiempo implica, en principio, reconocerle, además de sus rasgos constitutivos, los contextos que le dieron origen. De los datos construidos, y según cierta cronología, en la búsqueda de su conformación, la información relevada de las fuentes permite elucidar qué quiere decir esta expresión formulada para su caracterización, que responde a una definición categorial para el presente trabajo y se vuelve un aporte que excede sus objetivos.

Se propone entonces reconstruir, en parte, la historia del CNE, profundizado a partir de fuentes que muestran un despliegue que desborda las intenciones de su creación y revelan algunos de los motivos de la disputa con la cartera educativa, cuestión que devuelve a la pregunta iniciática por quién gobierna la educación y, además de ello, cómo lo hace.

Otro elemento para comprender una política que se vuelve indispensable es entender la magnitud y voluntad de poder del gobierno, que logra, como podemos expresarlo en el presente trabajo, poner en agenda una cuestión e imponer un programa que da respuesta a la coyuntura, y que, a su vez, favorece o no y en qué medida la posibilidad de llevarla a la práctica.

7.1. El gobierno de la instrucción pública: entre el ministerio[1] y el CNE

Se abre en este espacio la disputa por el gobierno de la instrucción pública para conocer las políticas educativas vinculadas al gobierno educativo del Centenario, entendiendo aquí la instrucción pública desde la significación que la dirigencia postulaba. “Instrucción pública”[2] se define para el presente desarrollo como la acción y el efecto de enseñar establecidos por un gobierno para la formación de sus gobernados.

Como se ha referido, la educación común remite al ámbito de la enseñanza de las primeras letras. Esta última será la esfera de intervención del CNE. Así definidas, se precisa ahora conocer la necesidad de un órgano colegiado, existiendo ya una cartera ministerial para tales fines, y desde allí la disputa en este sentido por

quién gobierna efectivamente la educación, en este caso, la educación común; para luego intentar elucidar la creación del CNE y sus funciones, entre ellas desplegar programas educativos con potencial trascendencia hacia el presente.

Lo anterior nos lleva a su vez a problematizar algunos aspectos de las incumbencias del mismísimo ministerio, en el que la llamada "instrucción pública" se inserta.

En términos de reconocer una primera pista para elucidar quién gobierna la educación, se enfoca primero el ministerio que gobierna el área educativa, desde el Ejecutivo nacional. Algunos datos de la primera parte y las fuentes documentales muestran cuál era el lugar de la denominada "instrucción pública", nombre que expone la impronta sarmientina educacional de la segunda mitad del siglo XIX.

Si bien el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública se concibió en el articulado de la misma Constitución de 1853, y se creó al año siguiente, esta oficina de dependencia del Poder Ejecutivo funcionaría a nivel nacional, a partir de la presidencia de Mitre. El gabinete estaría formado por solamente cinco ministerios, según el artículo 87. Roca en su primera presidencia gobernaría con los mismos ministerios[3], a saber: Ministerio del Interior, Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Guerra y Marina, Ministerio de Hacienda y el que nos ocupa, el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

El Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública del primer gobierno de Roca (1880-1886) tenía bajo su órbita, a cargo del Ejecutivo, el tratamiento de tan diversos asuntos, y ya desde su denominación se observa el lugar de la instrucción pública, que queda última en el nombre del paraguas ministerial, y no claramente por un orden alfabético nominal.

Atravesando estos datos con el clima reformista, en tiempos de la presidencia de José Evaristo Uriburu (1831-1914) entre 1895 y 1898, y hacia finales de su mandato, se propuso una nueva reforma constitucional, promovida por Roca.

A partir de la Reforma Constitucional de 1898, los ministerios[4] se ampliarían a ocho: a los dos ministerios del Interior y de Hacienda, se les sumarían el de Obras Públicas y el de Agricultura, Guerra y Marina, cada uno tendría una unidad ministerial, y el Culto pasaría al de Relaciones Exteriores, dejando el de Justicia solamente con el

añadido de Instrucción Pública.

Así, y ya en el segundo gobierno de Roca (1898-1904)), la administración pública de Culto dejaría de pertenecer a esta órbita ministerial educativa. En cuanto a cuáles son las razones del traspaso, una explicación de superficie que propongo se encuentra en que la cuestión de las religiones en la política se inserta mejor en el diálogo político que se establece con Estados que los profesan, un ejemplo es el Vaticano. Este es otro de los puntos de fuga de investigaciones en este sentido. La escena del reformismo y sus diferentes formas de definir las políticas se constituyen en otra pista de revisión; desde allí, puede pensarse como un guiño a ese reformismo liberal, al escindir del ámbito educativo la incumbencia religiosa. Pero la ampliación de las carteras puede pensarse en sintonía con la reforma del artículo de la sección de Ministros del Poder Ejecutivo, la reforma del artículo 37[5], en cuanto a la disminución del número de diputados.

Ahora, siguiendo el dato del momento puntual del pasaje de ministerio en contexto, puede visualizarse que el laicismo había avanzado en la disputa por un modo de Estado que ya prosperaba el en campo educativo, fomentado, además, por un normalismo variopinto, que reclamaba esa escisión de la cartera, apoyado desde el gobierno laicista de Juárez Celman (1886-1890).

Es en esta escena finisecular de reformas, particularmente de la discusión del laicismo, y como efecto de los debates y de la sanción por la ley 1.420, en la que se reconfiguraron los ministerios. El Ministerio de Justicia e Instrucción Pública conservó el orden de la nominación, donde la dimensión educativa quedaría detrás de la Justicia, y este dato no es menor.

Para profundizar sobre la pirámide educativa, descripta por Tedesco, el gobierno de las universidades –con sus antecedentes de reforma estatutaria de la década del 70 en la Universidad de Buenos Aires, que posee autonomía desde 1885–, en la cúspide y los colegios nacionales, eran gestionados por las figuras de rectores que respondían al ministerio; pero, cuando de educación común se trataba, las escuelas de primeras letras eran conducidas por las provincias. Ahora bien, las provincias pedían en forma permanente subsidios para sostener sus escuelas, mostrando una seria dificultad para hacer cumplir el artículo quinto constitucional. Entonces, de allí el interrogante de quién se ocupaba de la educación común. Pues bien,

se encargaba de ella otro organismo; esta, sin duda, puede pensarse como una política para sacarse un problema de discusión, en principio, jurisdiccional de encima, entre tantas demandas que el ministerio atendía, siendo además otra clave sobre la que hay que profundizar.

De esta segunda cuestión, articulando con la primera, es preciso relevar de las fuentes el funcionamiento del organismo, por un lado, esa función regulada por la ley, como así también las derivadas de las acciones registradas en actas de sesión o en sus informes. Lo anterior permite entender la lógica de las respuestas del gobierno nacional, la administración y la gestión de la instrucción pública del ámbito nacional. También es conveniente indicar que tanto la instrucción como la Justicia a cargo del Ejecutivo provocaron, luego del traspaso de Culto, un doble requerimiento por los dos ámbitos de incumbencia. El segundo, no en orden de importancia, radica en que, luego de "su creación" –más adelante se explicita el entrecomillado–, el CNE se convirtió, como ya lo eran los demás, en otro puesto codiciado en el Estado para este círculo dirigente.

Entre otros, el Correo, la Aduana, etc., eran lugares de gobierno[6] sumamente disputados. Esta pista muestra una de las razones por la cuales el organismo mantendría una presidencia, que luego entraría en conflicto con el poder del propio ministerio educacional.

Desentrañando esta lógica de disputa por el poder de estos hombres de gobierno, y la política que de ella deviene, se abre otra ventana como posibilidad de estudiar, ahora en contexto de producción y, desde allí, y no perdiendo de vista las gramáticas de la política, hacia el arribo al momento preciso del ciclo bajo la presidencia del CNE de J. M. Ramos Mejía, para el estudio del Programa de Educación Patriótica.

El gobierno del CNE, para este recorte, transita dos presidencias nacionales –para distinguirlas del cargo ejecutivo del CNE–: la de Figueroa Alcorta (1860-1931) en el periodo entre 1906 y 1910, quien nombró al médico en su puesto; y la de Roque Sáenz Peña (1851-1914) entre 1910 y 1914, contra quien J. M. Ramos Mejía se enfrentaría hacia el fin de su ciclo, desde la presidencia del organismo. Una trama de lealtad y traición que documentan miembros de la familia Ramos Mejía[7] señala que Roque Sáenz Peña nombró para ocupar el ministerio educativo a Juan Mamerto Garro (1847-1927), lo

que decepcionó las aspiraciones del médico, y para confirmar la desestimación de Ramos Mejía para ocupar la cartera, en julio de 1913, designó a Carlos Ibarguren (1877-1956). El médico falleció un año más tarde, retirado de la vida política.

Para enumerar simplemente las diferentes gestiones en secuencia, durante el ejercicio de Figueroa Alcorta como presidente de la nación, los ministros del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública –aquellos que ocuparon el cargo en el ciclo de la presidencia de Ramos Mejía en el CNE– fueron los siguientes: Juan Antonio Babiloni (1860-1933), entre 1907 y 1908; Estanislao Severo Zeballos (1854-1923), en el año 1908; y Rómulo S. Naón (1875-1941), entre 1908 y 1910, quien sería, nada más y nada menos, que el ministro del Centenario de la Revolución de Mayo.

De la presidencia nacional del segundo, se sucederán en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Juan M. Garro (1847-1927), luego de los festejos del Centenario y Carlos Ibarguren (1877-1956), entre 1913 y 1914[8].

De estos datos relevados de las transiciones de los puestos de gobierno, se deriva una pista intelectiva de los mecanismos del gobierno, que no escapan al ámbito educativo, o, mejor dicho, son propios del gobierno educacional a cargo del círculo dirigente. Para esclarecerlo, se toma de los anteriores a uno de los ministros para analizar los entramados del gobierno, a través de sus funcionarios, intentando responder a la noción de "hombre de gobierno", un género en la construcción que queda debidamente explicado por que, en los cargos de este nivel de funcionarios públicos, no había mujeres. Se recorta el caso de Estanislao Severo Zeballos, por tener acceso a biografías sumamente documentadas para trazar el funcionamiento de ese círculo dirigente, siguiendo a uno de sus exponentes.

Así, se pone a consideración como *excursus* –que fundamenta la afirmación anterior y revela que este dispositivo de la dirigencia funcionaba– la evidencia[9] encontrada fortuitamente del descubrimiento de un puesto de gobierno en el Correo de un dirigente saliente y ampliamente recepcionado en su tiempo, Estanislao Zeballos, que luego ocuparía otros espacios en la conducción del gobierno finisecular y de principios del siglo XIX. Una certeza surge de la participación de un funcionario vinculado al circuito educativo, quien fuera director general de Correos y Telégrafos.

El mismo recorrido que se hace con J. M. Ramos Mejía[10] y su trama vincular en trabajos anteriores puede realizarse con otros miembros de la dirigencia, que, como hombres de gobierno, se instalaron en lugares diferentes, con cargos que varían desde las diputaciones y los ministerios, hasta la creación de instituciones y publicaciones. Volviendo al caso de Zeballos, puede verse su desempeño en el Instituto Geográfico y la conducción de la Junta de Numismática –hoy Academia Nacional de Historia–, entre otros cargos.

Gustavo Ferrari (s/f) dice que Estanislao S. Zeballos egresó del Colegio Nacional y fue partícipe de fundaciones como la Sociedad Científica Argentina, dirigió publicaciones periódicas y ocupó puestos en el Estado como canciller, diputado, *etc.* Y lo caracteriza por estas funciones como un hombre polifacético. Una lectura de las biografías diferente y desde esta perspectiva propiamente política propone transitar la trayectoria desde este sentido, siguiendo a sujetos de una elite que circulan en diferentes puestos y que viven del Estado, a veces en simultáneo o alternando, creando instituciones para gobernar; nuevamente, hombres de gobierno. Puede visualizarse una trama relacional para leer diferente esta y las demás biografías.

A continuación, y solamente a los efectos de constatar en fuente las cuestiones arriba comentadas del circuito instalado en el Estado y sus puestos gubernamentales, una línea para probar y validar el análisis del modo en que se entrama la política del Centenario y sus antecedentes.

En un artículo de Elina González Acha de Correa Morales (1861-1942), publicado en *El Monitor* de 1907, perteneciente a la presidencia del CNE bajo la órbita presidencial de Ponciano Vivanco[11] (1865-1929) –antecesor de Ramos Mejía, del ciclo comprendido entre 1903 y 1908–, aparece una referencia a Zeballos, como autoridad en relación a los aspectos geográficos, una publicación titulada: Nomenclatura geográfica argentina, en referencia a la obra del especialista, donde pueden leerse apelaciones de autoridad a la instauración discursiva de quienes participaban de distintos lugares en el gobierno y que constituían en círculo dirigente del que tanto se viene haciendo mención, para revelar en parte su funcionamiento. Este modo puede ser extrapolable a muchos exponentes y partícipes de esta lógica o razón gubernativa.

Elina González Acha de Correa Morales (1907) –normalista cuya biografía reclama seguir siendo estudiada– sigue las conclusiones del Congreso de Geografía celebrado en 1904, y expone la necesidad de la preservación de los nombres "indígenas" en el conocimiento de la disciplina. Parte de esta pista permite ver, además del funcionamiento del gobierno, las tensiones en la construcción de la otredad que se observan. Destaca de entre ellos primero que "los nombres indígenas deben ser conservados y aún para las islas del Pacífico deberán ser buscados" (G. A. de Correa[12] Morales, 1907, p. 289).

En este sentido, agrega otra conclusión:

> Que los nombres indígenas por lo menos aquellos justificados por un largo uso y universalmente conocidos y aceptados en obras científicas, serán proscriptos por todos los medios como una práctica impía, que solo puede engendrar confusión en detrimento de la ciencia y del comercio (G. A. de Correa Morales, 1907, p. 289).

De su sentencia, y para quedarse por último con esta afirmación contundente, sobre la que continúa el resto del artículo: "Que los nombres indígenas ó por lo menos aquellos justificados por el uso deben ser preferidos a aquellos incorrectos o arbitrarios" (G. A. de Correa Morales, 1907, p. 289).

La docente de la Escuela Normal de Belgrano remite como autoridad a la institución por Zeballos fundada, el Instituto de Geográfico Argentino, y a sus escritos, que invoca con cita textual:

> El doctor E. S. Zeballos, á quien debe mucho la geografía, dice así: "La abundancia de lagunas y lugares característicos exige nuevas denominaciones. Me he propuesto, en cuanto posible sea, conservar la nomenclatura indígena que un sistema deplorable borra sucesivamente del haz de mi país, y debe permanecer únicamente como un recuerdo histórico, sino también como un depósito de luz para las investigaciones científicas. En el caso de ser imprescindible de usar otros nombres, creo justo unir a éstos lugares los de los jefes, oficiales y soldados que se han distinguido en la conquista de tan vastas comarcas" (G. A. de Correa Morales, 1907, pp. 290-291).

Pudo encontrarse que la cita de Zeballos es extraída de *Descripción amena de la República Argentina* (1883); esta es una voluminosa obra de tres tomos, que fue posible constatar en fuente para poder leer su

contexto. La pista permitió, a su vez, fortalecer la hipótesis planteada respecto de los hombres de gobierno, que intentaban imponer su discurso desde sus instituciones y escritos, y algunas claves de lectura patrióticas para leer, para el caso la geografía.

En esta fuente secundaria, puede verse, además, una línea donde aparece una docente mujer que accede a que le publiquen sus escritos, de los que, aun estando en franca rivalidad con el autor, según sus postulados, no puede rehuir de la legitimidad de esa autoría para exponer sus consideraciones. Se recuerda como detalle no menor la decidida defensa de las poblaciones originarias del sur de la científica normalista, contrapuesta a la ideología que, en un par de párrafos más adelante, puede advertirse de Zeballos, como un hombre pro Conquista del Desierto, de larga tradición familiar.

La noción de "círculo dirigente", desde la propia perspectiva del centro circular, empleada a lo largo de todo el trabajo, puede ser pensada no solamente por la delimitación de la figura geométrica circular que deja hacia adentro el grupo selecto de hombres salientes, que han de gobernar y que posee los saberes del Estado para hacerlo, sino que también puede emplearse con la noción de continuidad de esta, por la circulación de los dirigentes por los diferentes cargos disponibles en el Estado.

Establecida la modalidad, ahora se sigue con la caracterización del CNE conformada por estos hombres de gobierno; tal definición implica, además, intentar aproximarnos al organismo para reconocer cuál era el lugar de las mujeres en este sentido.

Para comprender su política, se ahonda en las modalidades que surgen de un consejo que es preciso conocer desde los devenires de su origen y las políticas de su constitución primera.

7.2. Políticas de creación del CNE

> El Consejo General adoptará las medidas necesarias y dictará los reglamentos conducentes para hacer efectiva la obligación en que están los padres, tutores y demás personas que tengan niños en su poder, de darles la educación establecida (Art. 14 de la Ley Provincial de Educación de 1875).

La clave de lectura que introduce al capítulo, desde una perspectiva política propia de un ciclo histórico, muestra las formas en

que se reproducen los organismos gubernamentales según la dirigencia de este tiempo, y ubica al CNE en el centro de un estudio distinto. Así, del entrecruzamiento de los aportes de las investigaciones transitadas en la primera parte, se retoma aquí una de las líneas de indagación, que procura describir la gramática y los caracteres generales del CNE y su controvertido origen[13], para así comprender cómo y de qué manera el organismo desarrolla programas educacionales con contenido de formación eminentemente patriótica, en un ciclo particular, durante la primera década del siglo XX en Argentina[14].

El plural del sustantivo del título capitular, "políticas", se explica en las diferentes normativas y los distintos intereses y debates en donde el CNE se crea y vuelve a crear, como a continuación se desarrolla.

Profundizando entonces sobre el ciclo establecido y delimitado por Marengo (1991), es posible revisar el problema de la función y las características del órgano de gobierno en este momento tan específico de la incipiente Argentina. De la lectura de fuentes primarias y secundarias, puede verse la acción de gobiernos nacionales que, a través de sus debates y declaraciones legislativas, fundan y vuelven a fundar un consejo, siendo este un organismo preexistente.

Para comprender con precisión el significado de una creación atado a la preexistencia del mismo organismo –sin encontrarse documentación en torno a sus cierres o clausuras–, y, desde estas razones políticas, es necesario especificar interrogantes con relación al origen del consejo, para luego entonces ser más precisos en la recuperación de aquellas características que lo definen en su constitución, antes de ser refundado. Este nudo problemático requiere ser desatado según un orden que podría llevarse hasta los tiempos de la Confederación, donde existen instituciones con el nombre de Consejo de Educación en la Provincia de Buenos Aires. Entendiendo que ese seguimiento hacia atrás excede el recorte del aspecto nacional del objeto de estudio, solamente se rastreará hacia el momento previo de su formalización, pero el punto de partida de este estudio es el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, con preexistencia a la nación, según el epígrafe que inaugura este espacio.

A continuación, se realizará un seguimiento del órgano de gobierno, que se abre, antes de su definición nacional, solamente a los

efectos de mostrar que el origen del consejo aún no está debidamente saldado, a través del recorrido de distintas instancias legislativas, la Ley de Subvenciones n.° 463 de 1871[15], la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875, el Decreto de 1881 y la ley 1.420 de 1884. Algunos de estos documentos se publicaron en *El Monitor* y otras se encuentran en obras de recepción, como fuentes secundarias de divulgación de las normativas.

De la lectura de las legislaciones e instancias de debate, se desprende una hipótesis que sostiene que los mismos partícipes del consejo preexistente provincial o nacional según las instancias instalaron en las discusiones la necesidad de su existencia y constituyeron un organismo gubernamental a su medida. Esta es una formulación hipotética derivada de la entrada al ámbito de investigación en la escena de la disputa por la capital nacional.

Entonces, para precisar más la intencionalidad de su estudio, si se continúan los análisis de los instrumentos regulatorios de creaciones sucesivas, puede verse que, cuando hay un documento legal de creación, existe, a modo de *ex ante*, un consejo que promueve las discusiones de tales normativas. De lo anterior se desprende una lógica que se puede explicar a través de las siguientes premisas y que fortalece aún más la hipótesis surgida: se crea lo que ya existe.

Así, quienes gobiernan y ostentan puestos en el Estado son los mismos dirigentes, que, desde esos mismos puestos en los consejos o desde el círculo dirigente –ante una situación de crisis del organismo, por necesidad de preservar su lugar o por disolución, o por vacancia en el gobierno de la educación–, propician debates que instauran las leyes que, a su vez, legitiman ese nuevo consejo que crean y sus funciones.

La hipótesis derivada muestra un aspecto central no estudiado antes del órgano de gobierno, tal que, con variantes en lo jurisdiccional y lo facultativo, propio de la evolución del proceso de la consolidación de la nación y de la imposición de Buenos Aires de sus instituciones, los consejos sucesivos se crean a través de leyes que preexisten a ellos.

En este desandar de la historia entre instrumentos legales y organismos de gobierno con formato de consejo, a este *primus inter pares* del Ejecutivo se lo entiende y define para esta investigación como un cuerpo ejecutivo, consultivo y normativo de gobierno

educacional.

En las investigaciones que forman parte del estado de la cuestión, y en la segunda parte, puede advertirse que, si bien se toman como antecedentes de creación la ley 1.420 y el decreto de Roca, no se ha desprendido de su lectura la preexistencia de consejos como abajo se citan, y menos se problematizan las dos creaciones aludidas. Es cierto que se vuelve impreciso seguir la pista de este primer organismo en función de los alcances de esta investigación, aunque es evidente que los mismos dirigentes que van ocupándose de estas cuestiones educacionales discuten y promulgan en el parlamento leyes donde inscriben las instituciones a las que ya pertenecen.

En este sentido, las discusiones hacia la edificación de una Argentina como nación pueden leerse en clave del gobierno y la necesaria revisión de las definiciones que ubican la consolidación en 1880, y la edificación definitiva del Sistema Educativo Nacional Argentino con esta fecha.

Tomando fuentes ampliamente citadas y escasamente profundizadas –la normativa misma y su derrotero–, se puede advertir que el decreto de creación mencionado por algunos investigadores revela un aspecto no estudiado aún, que es su inicio en un ámbito de vacío de poder, devenido del proceso de federalización de Buenos Aires. Tal inscripción no ha sido desatada, por otros, de la trama relacional y dinámica de gobierno que aquí se expone. La afirmación que anticipa lo que a continuación se despliega sostiene que el CNE es el organismo resultante de una especie de nacionalización de un organismo provincial denominado “Consejo General de Educación de Buenos Aires”.

Pudo rastrearse que antes aun de la Ley de Subvenciones de 1871, en tiempo de la presidencia de Sarmiento, existía un consejo de jurisdicción provincial. Este dato puntual inaugura la lectura en el origen de una discusión más grande que la educativa, y es el gran esfuerzo de las presidencias nacionales de sustraerle el poder a esta provincia, noticia que se desprende de la lectura de otra fuente secundaria, que data de la década del 50 del siglo siguiente, y recepciona de la ley 1.420 en los debates y en los antecedentes.

Para revindicar el golpe del 55, José Campobassi (1956) emplea su investigación en abierta disputa con el ciclo peronista derrocado. Es fundamental establecer aquí que no se comparte su posición, aunque

los documentos que publica son sumamente esclarecedores, por encontrarse allí fuentes con los antecedentes de la Ley de Educación Común que dirigen la mirada hacia el modelo de gobierno educativo de Buenos Aires.

Titulada "ley 1.420", la obra de Campobassi –referida ya en la obra de Puiggrós– ubica en los precedentes de la ley la creación del CNE, y posee material documental que permite seguir la línea política de indagación.

En el punto referido al origen del CNE, expone la necesidad de dar respuesta desde un gobierno educativo nacional que aún está por diseñarse, poniendo en el centro de la escena la cuestión de la conducción de las instituciones educativas en el traspaso jurisdiccional de la federalización, y que fortalece la hipótesis con otro dato que muestra el estado o las condiciones del Estado educador y permite afirmar aún más la idea de que el sistema educativo argentino todavía está por consolidarse, matizando, por ende, la tesis de Puiggrós respecto de su materialización.

El autor toma como referencia una cita de la Ley de Federalización de Buenos Aires, que se constata en fuente, en su Art. 6.º: "El gobierno de la provincia podrá seguir funcionando sin jurisdicción en la Ciudad de Buenos Aires, con ocupación de los edificios necesarios para su servicio, hasta que se traslade al lugar que sus leyes designen" (ley n.º 1.029, 1880). Señala Campobassi (1956):

> Fue en cumplimiento de esa disposición que el gobierno nacional designó dos comisiones para que trataran con los representantes de la provincia todo lo relativo al traspaso de enseñanza que funcionaban dentro de la Ciudad de Buenos Aires. Sus trabajos cumplidos rápidamente quedaron fijados en el siguiente acuerdo firmado el 9 de diciembre de 1880 por Antonio del Viso y Juan J. Romero, ministros nacionales y delegados de la Nación, y Carlos D'Amico y Mariano Demaría, representantes de Buenos Aires: "El Consejo General de Buenos Aires –se estableció en el artículo 1°– procederá a hacer entrega al gobierno de la Nación de las escuelas comunes de la Ciudad". El artículo 2° dispuso que: "los fondos pertenecientes a la educación común se dividirán en proporción al producto por recaudación de la contribución directa, según el término medio de los últimos tres años" agregando que "en las testamentarías pendientes hasta la fecha de este acuerdo, la división de los fondos procedentes de herencias transversales se hará en proporción de los bienes ubicados en la ciudad o en la campaña, haciéndose la cuenta correspondiente." Finalmente, el artículo 3° estableció que "La propiedad de la

> Escuela Normal de Maestras será entregada también al gobierno nacional, abonando éste, de los fondos que le correspondan de la educación común, lo invertido en ella por la provincia" (p. 19).

Varias cuestiones de la cita en extenso con relación al acuerdo: la primera es la preexistencia de un Consejo General de Buenos Aires, establecido por la ley provincial, que debe continuarse hacia atrás en su caracterización y atribución de funciones; una segunda, y no menos importante, es que aún en el 80 no están todavía delimitadas las modalidades y funciones del gobierno nacional, que seguía estableciendo acuerdos con la Provincia de Buenos Aires; y la tercera –aunque el estudio puede continuarse– es que, en la disputa por el presupuesto, se dirime quién gobierna y quién maneja los recursos para hacerlo.

Producto de los acuerdos o pactos, en torno al proceso de federalización y sus instituciones, surgió la figura de Mariano Demaría[16] (1842-1921), quien formaba parte de la comisión que reunió Roca para la firma del decreto de creación del CNE; el mismo que, a su vez, sería parte del Debate Parlamentario de la ley 1.420, publicado en 1984. En el tan estudiado debate por la Ley de Educación Común, Demaría conformaba la comisión de Culto e Instrucción Pública como representante de Buenos Aires, representando al ala católica, junto al sacerdote Rainerio J. Lugones (1841-1908), Francisco C. Figueroa, Ángel Sosa (1838-1901) y Sidney Tamayo (1844-1910)[17].

Siguiendo el documento parlamentario, la comisión legislativa, con fecha 9 de junio de 1883, aconsejó la sanción de un proyecto de Ley para la Educación Común. Su texto presentaba funciones atribuidas a un consejo en diferentes artículos, y a esta cuestión dedicó el capítulo III, titulado "Del Consejo Nacional de Educación" (Debate Parlamentario, ley 1.420, tomo 1, p. 9).

Además, el CNE estará mencionado en el final de los incisos del Art. 3.º:

> Declárese necesidad primordial la de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas. Es entendido que el Consejo Nacional de Educación está obligado a respetar en la organización de la enseñanza religiosa las creencias de los padres de familia ajenos a la comunión católica (Debate Parlamentario, ley 1.420, tomo 1, p. 8).

Siguiendo esta reflexión, dos aspectos primordiales para las hipótesis expuestas: primero, un dirigente, junto a su comitiva, promovía una educación donde la construcción del otro involucraba a un ciudadano católico de la república, uniendo dos cuestiones opuestas para el laicismo, en un intento de república católica cuyo elemento central era "formar el carácter", con base en la función política aludida; segundo, y desprendido de la misma cita, surge en la escena de discusión de la ley 1.420 que, a su vez, tampoco podía crear un consejo que existía, y que queda documentado en la letra de su debate parlamentario.

Entonces, puede verse aquí una continuidad con la operación política que intentaba volver a unir aquello que, desde el ala laicista del círculo dirigente, se pretendía separar en cuanto al "carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas", y que se tornó en una encendida pelea que ninguno ganó del todo; los opositores que impondrían en cierta forma la no obligación religiosa se pondrían de acuerdo en el reconocimiento y la nueva creación desde la ley 1.420 de un consejo como organismo regulador de la educación común.

Si bien el proyecto presentado no contempla el desarrollo de todos los capítulos de la ley, las funciones del CNE aparecen señaladas en cuanto a la potestad para el cumplimiento de la obligatoriedad en relación con la punición por quienes sean encargados de los niños para inscribirlos, el "Art. 6.º inciso 1.º— Por primera vez amonestación hecha por la autoridad escolar que determine el Consejo" (Debate Parlamentario, ley 1.420, tomo 1, p. 8). También lo menciona en cuanto a la imposición de multas, en su inciso 2.º.

Dice en su Art. 9.º:

> La reglamentación de esta ley, que debe hacer el Consejo, adoptará las medidas necesarias para que no sean eludidas las obligaciones establecidas en este capítulo y determinará los medios de hacer conducir a las escuelas los niños que en horas de clase se encentren en las calles o en sus casas. (Debate Parlamentario, ley 1.420, tomo 1, p. 9).

Así quedó definido en la legislación un aspecto del funcionamiento del consejo que se creó con la delimitación de sus atribuciones, se subraya, un organismo que adoptaba medidas que a

su vez debía reglamentar para una ejecución eficaz. Los niveles de concreción de la educación común de la política general serían el ámbito de gobierno genuino del CNE, antes que de la incumbencia del mismo Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. La obligatoriedad y el poder para hacer cumplir su fuerza de ley quedaron a cargo del consejo nuevamente fundado, organismo que tenía un presidente, un representante del Poder Ejecutivo fuerte para instrumentar esa obligatoriedad pretendida.

El camino desandado, en retrospectiva, se resuelve tal como la metodología desde el Enfoque Rizomático lo prevé, siguiendo un punto de fuga que se hace imprescindible para explicar, aunque sea en forma primigenia, la ontología del CNE y así entender el contexto de producción de sus políticas. Además, y pocas veces advertido, si ya existía un Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, y se creó un CNE, ¿quién y de qué modo gobernaría la educación de las décadas subsiguientes?

Hasta el presente no existe un estudio que problematice el encadenamiento del CNE con el Consejo Federal de Educación provincial, salvo las cronologías de gobierno publicadas en el cincuentenario de la ley 1.420, por el mismo organismo, por lo cual es una asignatura pendiente para próximas intervenciones en el campo, siguiendo la letra de la ley. Si bien se toman como antecedentes de la ley 1.420 legislaciones anteriores, no se ha desprendido de su lectura la preexistencia de consejos como abajo se citan. Aunque es impreciso seguir la pista de este primer organismo, es evidente que los mismos dirigentes que fueron ocupándose de estas cuestiones generaron marcos legales donde inscribían las instituciones a las que ya pertenecían. En este sentido, las discusiones hacia lo nacional pueden leerse desde la clave del gobierno y la dirigencia en el debate hacia la segunda mitad del siglo XIX.

Una importante evidencia surge de una publicación del CNE en el Cincuentenario de la Ley (1938) que contiene la nómina del organismo desde su creación y que inicia con la dirección de Domingo F. Sarmiento, con el cargo de superintendente general de Educación entre 1881 y 1882 (p. 3). ¿Cómo podía ser dirigido por él, si el CNE fue creado por la ley 1.420 en 1884? En tiempos de la conducción de Sarmiento, los demás miembros, exceptuando la secretaría, eran vocales inspectores. Según esta lista, fue quien sucedió al sanjuanino,

el Dr. Benjamín Zorrilla (1840-1896), quien asumiría el cargo de presidente entre 1882 y 1895, siendo esta continuidad la clave para comprender que, en el Ejecutivo, continuó el mismo dirigente en el cargo. La extensión de la gestión de Zorrilla muestra el carácter vitalicio del cargo.

Otro dato relevado en fuentes, en el sentido de las creaciones, viene de la mano de la presentación del lanzamiento de la publicación. "El Consejo Nacional de Educación se ha visto compelido á poner en ejecución el Artículo 29 de la Ley de Educación Común" (*El Monitor*, 1881, n.º 1, p. 1). Este organismo nacional tomaba como referencia una ley provincial para la toma de decisiones y la justificación de su accionar.

Citando las atribuciones del director general, explicitadas en el Art. 29, inciso 11.º, de la Ley de Educación Común de la Provincia, que se constata en la letra de la ley, establece como función la siguiente:

> Dirijir[18] una publicación periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes, y demás actos administrativos; que se relacionen con la Educación Primaria, como asimismo los datos, instrucciones y conocimientos tendentes a impulsar su progreso (ley n.° 988, 1887, p. 16).

En su inciso 12.º, contempla además que el director debía "proponer al Consejo la adopción de los sistemas escolares y textos de enseñanza" que considerase "más convenientes" (ley n.º 988, 1887, p. 16).

La adopción y la selección de textos escolares –arista que ha sido estudiada por distintos investigadores, como se indica en el primer aparado– serían potestades del organismo, y esta es una evidencia sustantiva de la política pública educacional y su dimensión funcionarial para analizarla desde la ventana del ciclo del Centenario.

La ley provincial remite a 1875, tiempos de la presidencia de Avellaneda, atendiendo a este periodo de las presidencias nacionales como contexto, y así es posible afirmar que una publicación del CNE está fundada en la ley provincial. La reglamentación del articulado contempla la acción de un organismo, ahora nacional, y que es creado primigeniamente por decreto. Una evidencia más de la imposición del poder de Buenos Aires, cuando ya había transcurrido un año de la

federalización.

Siguiendo solo algunos lineamientos más para profundizar en la hipótesis de génesis, la Ley Provincial de Educación Común (1887) establece en su articulado la dirección y administración de la educación:

> Art. 16. La Dirección Facultativa y Administracion General de las Escuelas estará á cargo de un Consejo General de Educación y de un Director General de Escuelas.
> Art. 17. El Consejo General se compondrá de un Director que lo presidirá, y ocho personas más.
> Art.18. El Director será nombrado por el Poder Ejecutivo, con acuerdo del Senado; gozará del sueldo que la ley le señale, y durará cuatro años en sus funciones pudiendo ser reelecto (ley n.º 988, 1887, p. 7).

Más adelante queda claro, al interior del gobierno de la educación, que, en el Estado provincial, quien conducía la educación era el director general de las escuelas, y, a la vez, presidía el consejo y lo gobernaba. Así lo declaró en la segunda sección del mismo capítulo segundo, cuando expresa en su Art. 28: "El Director General tendrá bajo su dependencia á los empleados subalternos de la Dirección y del Consejo General, y podrá suspenderlos por justas causas, dando cuenta inmediatamente á éste para la resolución conveniente" (ley n.º 988, 1887, p. 12).

Esto es por demás interesante porque lo que es constitutivo de una organización gubernativa a nivel provincial colisiona con el armado del esquema, cuando el organismo se torna nacional, y en este atravesamiento de la cuestión de la nacionalización, se abre una pista intelectiva surgida de la cuestión de la conducción de ese mismo consejo. Si ya existía un puesto en el ejecutivo de la cartera ministerial, ¿cuál sería la función del ejecutivo del CNE, si ahora, fuera de la jurisdicción provincial, ambas conducciones no estaban gobernadas por el mismo dirigente?

Por último, unas líneas sobre el decreto de Roca y la creación desde el Ejecutivo del CNE, instrumento político que responde a una necesidad en tiempos del debate por una legislación nacional de educación común y a la postre del proceso de federalización de Buenos Aires, donde se define hacia el futuro quién o quiénes se ocupan de los territorios nacionales dependientes de la Nación y de los

establecimientos educativos del municipio, que ahora eran de la Capital Federal, que Buenos Aires ya no gobernaba.

Es entonces en ese vacío donde ubica en el centro un organismo ya existente, el Consejo General de Educación, que formará parte de esta transición hacia la promulgación de una regulación normativa que contemple el nuevo escenario político argentino de fines de siglo XIX y que se reorientará hacia el Centenario de la Revolución de Mayo.

Si bien esta no es una historia del CNE, es importante señalar la complejidad de indicar un origen y comprender desde estas sucesivas creaciones sus funciones.

Así, la pregunta por quién define la política. Que luego se cristalizará en el Programa de Educación Patriótica, se inserta en el ámbito de esta discusión, donde el origen del CNE comienza a cobrar sentido, y las posteriores y repetidas creaciones, también. En el gobierno de la educación, las razones del origen del gobierno nacional quedan comprendidas desde el encuadre gubernamental, con inicio en una institución provincial y bonaerense.

Algunos detalles no profundizados del decreto y su razón, la normativa del período, y los debates al interior de la dirigencia requiere de las precisiones metodológicas para ser comprendida en su género. Por ser un decreto con fecha 28 de enero de 1881, con firma del entonces presidente Julio Argentino Roca y su ministro de Culto, Justicia e Instrucción Pública, Manuel Demetrio Pizarro (1841-1909), la promulgación de la creación del organismo y su estructura, el acto administrativo, posee un articulado que expone tanto su función primigenia, como su sostenimiento.

La relevancia de este dato, muchas veces pasado por alto, explica en parte cómo las modificaciones de la reglamentación que se ubican a partir de la sanción de la ley 1.420, de 1884, suelen vincularse en forma errónea al surgimiento del organismo, que, según las fuentes, deriva de pactos políticos originados en la disputa por la federalización de Buenos Aires. En cuanto a la inscripción y procedencia del CNE, se vuelve imprescindible conocer el nacimiento de las acciones de armado jurídico del órgano educacional, renombrado una y otra vez. De nuevo se indica la imposibilidad de crear lo que ya existe.

Otro dato no vinculado con el anterior es la figura de un

Ejecutivo fuerte, que acciona en las tensiones jurisdiccionales y entre los poderes del Estado, que es la definición del problema por decreto; esta se encuadra en un acto administrativo, formulado durante el receso de las sesiones del Congreso de la Nación, aunque esto pueda matizarse con otra información. Este decreto presidencial fue puesto a consideración parlamentaria y aprobado en agosto del mismo año. De todas formas, otra apertura a la misma cuestión arroja una respuesta distinta, si se revisa el consenso en el parlamento, tema que puede volver a tensionar la creación, ahora respaldada desde el capitolio.

Siguiendo estas dimensiones de análisis de los aspectos fundacionales que se discuten del estudio del decreto y atravesado con las negociaciones devenidas de la federalización inconclusa, se advierte una continuidad del decreto con los debates y luego las funciones declaradas en la ley 1.420.

La letra del documento, en cuanto a la organización interna del CNE, y según las líneas de "paz y progreso" roquista –aprovechando un Congreso inactivo–, establece que este estaría dirigido por un superintendente general y consejeros; este órgano de gobierno tendría la facultad de supervisar las escuelas de primeras letras, como lo expresa su artículo 1.º, inciso 2.º:

> … la inspección de la educación común del distrito de la Capital, en los territorios nacionales y en las Provincias, en cuanto se relaciona con las leyes del Congreso, estará a cargo de dos inspectores generales con residencia en la capital, y un sub-inspector en cada Provincia, cuyos deberes y atribuciones serán el que determine el Consejo Nacional de Educación. Los inspectores y sub-inspectores deberán ser nombrados por el Poder Ejecutivo a propuesta del Superintendente General, y necesariamente deberán ser maestros normales (*El Monitor de la Educación Común*, año 1, n.º 2, 1881).

Si bien se implementó su acción para dar respuesta al sostenimiento y la inspección de la educación común en la Capital, las provincias y los territorios nacionales, rápidamente, y sobre todo en la administración de los recursos que se le asignaban, desplegó las que se constituirían como herramientas de poder en el gobierno: la formación de la línea ideológica para todo el Estado nacional, desde la publicación *El Monitorde la Educación Común*; esta revista sería la construcción de una red informativa que relevaría un conocimiento privilegiado de los avances de sus proyectos en territorio y forjaría

saberes para desplegar su poder facultativo en torno a la resolución del cumplimiento efectivo de su programa, más allá de las prescriptas por ley.

Para cerrar este apartado, y, en suma, tomando como fuentes aquellas citadas y poco interpeladas según su especie –como normativas y su derrotero–, se puede advertir que, desde el debate político educacional, estas exhiben esas políticas de creación, como aspectos menos estudiados aún, en un ámbito de vacío de poder, o necesidad de herramienta gubernamental, como lo es una política que contemple los resultados devenidos de procesos históricos complejos, como en este caso la federalización de Buenos Aires, y para la consolidación nacional, además entrama ese nudo problemático que responde cómo se gobierna en ese ciclo la educación, para contemplar desde esta perspectiva sus políticas.

Las inestabilidades políticas al interior del Partido Autonomista Nacional volverían sobre la creación de lo clausurado o ya existente en su tiempo, en 1972, durante la presidencia de facto –entre 1971 y 1973– de Alejandro Agustín Lanusse (1918-1996), y, en el marco de otras leyes educativas, se creó el Consejo Federal de Educación a través de la ley 19.682. La siguiente cita exime de mayores explicaciones:

> El presidente de la Nación Argentina sanciona y promulga con Fuerza de Ley: Art. 1°— Créase el Consejo Federal de Educación, cuya misión será la de planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en los diversos noveles y jurisdicciones –nacional, provincial, municipal y privado– del sistema escolar, comprometan la acción conjunta de la Nación y de las Provincias (ley 19.682, 1972, p. 9).

Décadas más tarde, un Consejo Federal de Educación más parecido a su versión última daría continuidad en tiempos democráticos. Este cambio nominal no le quita su prolongación en el gobierno educacional nacional, al que los gobiernos progresistas le otorgaron centralidad para la toma de decisiones, aunque su funcionamiento debiera ser más difundido en las sedes educativas.

Reconociendo el origen impreciso y volviendo al CNE, una vez consolidado el sistema educativo, desde la presidencia del organismo, el Dr. J. M. Ramos Mejía implementaría en tiempos del Centenario de

la Revolución de Mayo un proyecto que Escudé (1990) señalará como "patriotero y chauvinista" de reformas, el Programa de Educación Patriótica.

Los estudios de la primera parte proponían la hipótesis de una relación de autonomía relativa del CNE respecto de la cartera; según se advierte en el relevamiento de datos, se pierde de vista la clave que aquí se expone, en relación con una autonomía pragmática en la toma de decisiones, si de educación común se trata.

Otra cuestión se articula con el modo propio de hacer política de estos hombres de gobierno; vale decir que es necesario explicar las autonomías en el marco del sistema político donde se insertan. Para poner nuevamente como ejemplo, Avellaneda no promovió la autonomía de la Universidad de Buenos Aires durante su presidencia (1874-1880), sino luego de ser nombrado rector de ella, hacia 1885.

A continuación, los aspectos organizacionales y funcionales que muestran los límites de la autonomía relativa en la caracterización de su acción concreta.

7.3. Política de organización y funcionamiento del CNE

De la caracterización del gobierno educativo nacional y el lugar que ocupó el CNE desde su creación, se toma aquí la legislación que establece su funcionamiento, delimita su alcance y legitima la política de tal ejercicio, central para conocer los atributos que posee declarativamente en la norma y la actuación concreta que se desprende de las actas y otras fuentes.

La ley 1.420, en su art.º 52, dictaminó: "La dirección facultativa y la administración general de las escuelas estarán a cargo de un Consejo Nacional de Educación, que funcionará en la Capital de la República, bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública" (ley 1.420, 1964, p. 24).

En este acto, y aun supeditando al CNE bajo la órbita ministerial, el articulado que sigue le brindará al organismo la incumbencia que, desde el poder derivado de tales atributos, le conferirá un sistema de gobierno en el que se tomarán y ejecutarán decisiones, basado en la ley que lo ampara, en vez de la autonomía relativa a la que se hace referencia en el primer apartado. Para constatar tal afirmación, se realiza un análisis de esos atributos otorgados, ahora sí, por la ley

1.420, para luego ver sus alcances concretos.

De la lectura de los informes, surge la efectiva forma en que el CNE daba respuestas a los problemas del territorio, y que luego informaba al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, sin olvidar de indicar, cada vez que lo comunicaba, cita al artículo que señala la índole del rol o función correspondiente.

Como ya ha señalado Marengo (1991), la estructura del CNE consta de un presidente y cuatro vocales; ahora bien, cuando se estudian los documentos de actas y organigramas de funcionamiento, se advierte la figura de un secretario y de un vicepresidente. En cuanto al cargo, los consejeros eran dispuestos por el Ejecutivo nacional y, en el caso de su presidente, se le sumaba el acuerdo del Senado. Entonces, es preciso subrayar la red de relaciones requerida para ocupar tal puesto, además un puesto de duración de cinco años, con posibilidad de reelección, no es despreciable en la escasez de la estabilidad de un lugar de gobierno, atendiendo a los vaivenes de la política.

El detallado artículo n.º 57 de la ley, y los sucesivos referidos al CNE, son la clave para comprender el problema de instaurar la figura de un presidente que reúne las atribuciones que siguen.

Para una lectura ordenada de la tabla, se presentan siguiendo dos criterios fundamentales el objetivo derivado de la letra que explicita la función atribuida, y las instituciones involucradas en su puesta en acción.

En el caso de las observaciones, se señalaron aquellas que matizan los aspectos de generalización que puedan desprenderse de la constitución de las funciones atribuidas por ley.

Tabla n.º 4. Las funciones e instituciones del CNE

Función	Institución	Observaciones
Dirigir la instrucción dada.	Escuelas públicas [illegible]	
[illegible] Capital, colonias y territorios nacionales.	[illegible]	
Administrar todos los fondos.	Educación común	
Organizar la inspección, contabilidad y custodia de fondos.	[illegible]	
[illegible] y dirigir actos.	[illegible]	
Ejecutar las leyes de educación común.	[illegible]	
Ejecutar los decretos de educación común.	Poder Ejecutivo	
Formar el presupuesto general de gastos.	Educación común	
Sesionar tres veces semanales.	CNE	
Dictar su reglamento interno, distribuyendo entre sus miembros como lo estime más conveniente, las funciones que tiene a su cargo.	CNE	[illegible]
Establecer formularios [illegible] a la matrícula escolar, registro de asistencia, estadística y censo de la población escolar, y dirigir estas operaciones como lo creyera más conveniente.	Escuelas públicas y particulares	

Estudios públicos para la expedición de esta ley y las necesidades del adelanto progresivo de la educación común.	
Expedir títulos de maestros, justificativos de capacidad legal.	
Escuelas públicas.	
Escuelas públicas.	
Escuelas públicas.	
Escuelas públicas.	
Escuelas públicas.	
Escuelas públicas.	
Escuelas públicas.	
Estadística pública.	
Biblioteca popular.	
Biblioteca popular.	
Publicación mensual de educación.	
Contralor de la administración de Instrucción Pública, que a su juicio fueran necesarios.	
Escuelas públicas.	
Maestros.	
Necesidad de la propiedad judicial para venderlas, cederlas o gravarlas.	
Objeto de donación libre de impuestos, calcos y pagos públicos o formas judiciales, todas las donaciones.	
Estudios a efectuarse de edificios para comprar bienes raíces.	
Escuelas públicas necesarias para obtener los terrenos.	
Biblioteca popular.	
Ejercicio de la facultad de inspección Pública en el extranjero, con una estadística completa de las escuelas.	
Escuelas primarias de la dirección y administración.	

Fuente: ley 1.420.

Del estudio de atribuciones, es posible extraer algunas consideraciones en relación con sus potestades e incumbencias del CNE, que son la clave para comprender el funcionamiento del organismo gubernamental, y desde allí la capacidad legítima de implementar programas de gobierno a modo de políticas educativas, como se desarrolla en el próximo capítulo.

Así se propone la lectura de una ley que se entiende como un instrumento de la política, surgido de un debate ideológico que se impone y que intenta responder a aquellas cuestiones puestas en agenda por un gobierno, de la que se deriva una lectura, al menos no ingenua, de su entramado, evitando recaer en la naturalización de los intentos de imposición ideológica de esos dirigentes.

Este señalamiento del orden metodológico para el estudio promueve, a través del Enfoque Rizomático, el análisis de una fuente particular ubicando en el nudo la letra de una ley que muchas veces oculta, por este mismo mecanismo de naturalización de la instauración de discursividad, las tramas veladas de tales mecanismos.

Volviendo a la ley 1.420, debidamente propuesto en su letra, es interesante destacar que el funcionamiento así detallado ya existía de facto, y que, del desarrollo de estas, aparece claramente que la potestad del CNE era vigilar, nombrar, administrar recursos, construir y publicar información estadística, nombrar y acreditar titulaciones docentes. Es evidente que este organismo disponía de una herramienta

jurídica que establecía un marco para el gobierno de la educación común.

Esta producción de datos se obtiene al mirar la ley como respuesta a los problemas de abordar la educación en una esfera particular del nivel nacional, por el gran analfabetismo y las dificultades que arrojan los diagnósticos de los informantes.

Como se verá luego, la función de los inspectores está ya diseñada en una ley que terminará sin explicar del todo la emergencia de este organismo colegiado, que excede los marcos regulatorios, aunque todo el tiempo los refiera y cite por escrito, buscando el amparo de sus resoluciones, según se desprende de los informes entregados en el ciclo.

En cuanto a la presidencia, dice la ley:

> Art. 65. -El Presidente del Consejo Nacional de Educación tiene además las siguientes atribuciones y deberes especiales:
>
> 1°. Preside las sesiones del Consejo y decide con su voto las deliberaciones en caso de empate.
>
> 2°. Ejecuta las resoluciones del Consejo.
>
> 3°. Dirige inmediatamente por sí solo las oficinas de su dependencia, provee a sus necesidades y atiende en casos urgentes, no estando reunido el Consejo, todo lo relativo
>
> al gobierno y administración general de las escuelas, con cargo de darle cuenta. En caso de disconformidad, el Consejo no podrá desaprobar los actos de su Presidente sino con el voto de dos tercios de los Consejeros.
>
> 4°. Suscribir todas las comunicaciones y órdenes de cualquier género que sean, con la autorización del Secretario del Consejo (ley 1.420, 1964, p. 29).

Aunque existen otros compromisos para con el CNE que surgen de otros capítulos, puede advertirse con estas reglas la capacidad para la toma de decisiones y gestión de la educación común, que abre la pregunta en relación con quién la gobernaba en efecto.

La Ley de Educación Común irradiaría a los demás espacios educacionales, su ideología y poder en la constitución de los normalismos, atravesados por distintos sistemas de pensamiento, en los que se los ha inscripto y señalado en un singular y que no describe la complejidad de su significado.

Si bien estas son las disposiciones legales de origen y funcionamiento, no basta con enumerar a quienes formaron parte de

su gestión en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo para comprender el Programa de Educación Patriótica, sino que, a la luz de las políticas educacionales, pueden desatarse los nudos de la trama relacional de sus funcionarios, y ese es el punto de atención del siguiente apartado.

Se advierte de la gramática de esta política, desprendidas de la ley y que ordenan el funcionamiento del CNE, las acciones gubernativas en diferentes aspectos.

Todo lo relativo a la educación común –lo administrativo, lo normativo y el control– se regulaba por la articulación de diferentes instrumentos legales.

Las leyes y los decretos nacionales con las resoluciones propias organizaban el sistema de vigilancia a través del funcionariado de inspectores, que construía la información para la toma de decisiones, promovía bibliotecas populares, con los títulos de quienes instaurarían las ideologías de las narrativas de sus dirigentes, organizaba la burocracia de forma y de fondo, si hasta las planillas y formas de ordenar esa información se preveían e instalaban.

De lo anterior puede leerse también una sintaxis particular de los enunciados funcionales y orgánicos, y desde esta dimensión se puede atravesar la lectura del Programa de Educación Patriótica como una modalidad política que se desprende de este dispositivo. El CNE empleaba leyes, las reglamentaba y establecía los planes de estudio, entre otras incumbencias sustantivas para el gobierno de la educación.

Si, además, el CNE vigilaba el cumplimiento de leyes que se debatían y sancionaban desde el Congreso de la Nación, administraba los recursos para dar cumplimiento a esta normativa y a las resoluciones que de él emanaban, organizaba la burocracia en cuanto a los funcionarios y los formularios que sistematizaban una información comparable, y ejecutaba a través de sus acciones de gobierno las políticas educacionales, no se ve claro el lugar ministerial en este sentido, recordando que las demás escuelas comunes se encontraban bajo la órbita de sus jurisdicciones.

También el CNE dictaba los programas para la Educación Común, titulaba docentes, poseía el poder de suspender y de elegir castigos punibles a sus funcionarios, autorizaba construcciones, revisaba edificios, entre otras de las competencias inherentes a su funcionamiento, recibía herencias para su sustento, etc.; la pregunta

para este ciclo, luego de reconocer la centralidad del CNE, es clara: ¿de qué se ocupaba el ministerio, cuando de instrucción pública primaria se trataba?

El estudio de memorias e informes es contundente en sus resultados primeros. Siguiendo la lógica de quien dirige, se encuentra todo bajo el control de quien gobernaba el CNE y luego informaba su actuación al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

7.4. José María Ramos Mejía en la presidencia del CNE

De las facultades del presidente y los vocales del CNE, declaradas en la ley, el cuadro relevado de los estudios de Marengo –véase capítulo 3– ahora puede ser mostrado como una trama relacional de poder, aludida en el apartado anterior, con su orden jerárquico, empleando la modalidad paleontológica y utilizando las biografías políticas[19] de quienes formaron parte del CNE.

Su estudio reclama, por un lado, definiciones categoriales más profundas, como el significado de esa educación nominada como "común" en su tiempo, y, por otro, la importancia de ocupar la presidencia o un puesto en ese funcionariado. Entonces, si la disputa por la educación y su función sigue en el Parlamento y en los demás representantes de ese círculo dirigente, las políticas devenidas de los organismos de gobierno pueden ser comprendidas en torno a sus hombres de gobierno, y el gobierno educativo mismo, en su funcionamiento y acciones gubernamentales.

Por ello, el cuadro de funciones del CNE (tabla n.º 4) del presente capítulo y el gráfico de las páginas siguientes (representación n.º 17) constituyen un organigrama liminar para reconocer en el sistema la instauración de una voluntad de poder que impone, desde sus saberes de Estado, una forma particular de gobernar la educación que tiene como imperativo alfabetizar y nacionalizar, o alfabetizar en clave patriótica, como se verá más adelante.

El esquema de gobierno se combinó con dos componentes que daban potencia al modo de gobernar del CNE en tiempos del Centenario. Una era la dirigencia, que bregaba por formar a ese otro que gobernar, dejar bien en claro quién gobernaba, y no salir del círculo al que pertenecía, y la otra, su armado funcionarial, que pugnaba por acceder a ese círculo. Este además muestra la disputa de

los integrantes del reformismo que intentaban desarticular esa modalidad conservadora de cargos vitalicios y de renovación política.

Como se señala en el inicio de este capítulo, el círculo dirigente, que transitaba, como se ha ejemplificado, por distintos puestos de gobierno, y ya definidos como hombres de Estado, revelan una razón o lógica de ser y hacer política que es necesario elucidar para el establecimiento de la trama relacional de ese contexto y de esos dirigentes en particular, y desde allí –desde esa escena política– se percibe la posibilidad de abrir una ventana al Centenario y comprender las políticas que allí se promovían.

Del valioso cuadro de Marengo, se toman como punto de partida nombres, puestos y tiempo de ejercicio del cargo, y desde él se suma una nutrida información provista por los propios datos relevados en fuentes, desde donde se formula un organigrama que ubica a los dirigentes en un *topos* indemne por definición del nudo problemático y los ata a la forma de gobierno de la educación.

En fuentes se constatan dos dimensiones que enlazaba este gobierno, la dirigencia y su aparato burocrático, comprendido como el dispositivo que les permitía instalar la vigencia de las normas de origen parlamentario y las reglamentaciones propias del organismo, a través de funcionarios de jerarquía y los funcionarios de territorio, que coadyuvaban a la "vigilancia normativa" que el sistema de reglas le reclamaba.

Primero se exhibe una estructura de los puestos de conducción, a modo de primer esbozo, que luego se completará con la red de relaciones del gobierno, ahora educacional, y que, al aplicar la herramienta metodológica de estudio que provee el Enfoque Rizomático, muestra la inscripción vinculada al círculo dirigente.

Conocidas sus breves referencias biográficas, surge un nuevo modo de presentarlo que grafica la complejidad que se viene sosteniendo, apareciendo una nueva pregunta en el avance de la lectura de las fuentes.

La respuesta al interrogante por quién gobierna, diseña e implementa una educación eminentemente patriótica no debe perder de vista, además, el hilo de la disputa jurisdiccional definida en la Constitución Urquicista, en su primer capítulo:

Art. 5. Cada provincia confederada dictará para sí una Constitución bajo el

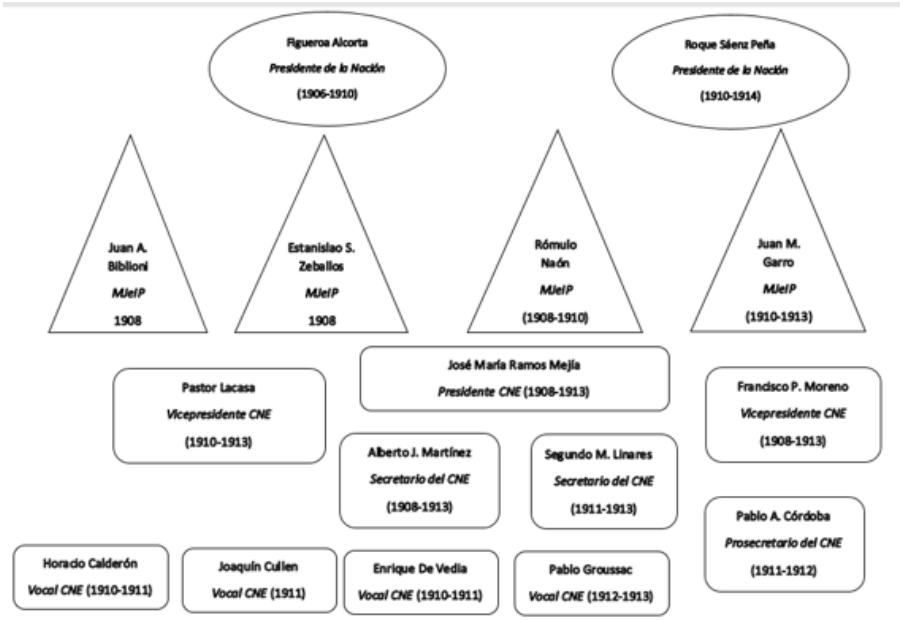
> sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria gratuita. Las constituciones provinciales serán revisadas por el Congreso antes de su promulgación. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones (Constitución de la Confederación Argentina, s/f, p. 268).

Un acápite de la cita del artículo muestra que, en la reforma constitucional del 60, el artículo quinto ya no menciona la gratuidad, que deberá esperar hasta la ley 1.420. Ahora bien, en cuanto al gobierno de la instrucción pública primaria, queda claro –siguiendo los modos de Koselleck para estudiar las nociones equiparables– que era potestad jurisdiccional que les correspondía a las provincias.

Entonces, y de aquí el interrogante, ¿qué poder tiene este CNE y dónde quedan las provincias en este sentido? Según las fuentes, el gobierno provincial de las primeras letras, y luego de la recreación del CNE, era meramente declarativo, ya que quedaban subsumidas por la falta de recursos para sostenerlos –en parte, y como ya se ha estudiado–, siguiendo a Herrero (2010), no había en esta política un lugar de poder de las jurisdicciones provinciales, según el esquema de esta modalidad de gobierno.

A continuación, y a modo de gráfica, se esboza la representación que muestra la modalidad que asumió el gobierno de la educación, vinculado a un sector particular de la instrucción pública, que se constituyó desde el Ejecutivo nacional para ocuparse de la problemática de la educación común y la jurisdicción provincial. Esto se cruza con los nombres y los periodos de mandato o designación, según el caso, de los funcionarios de la dirigencia de la educación del ciclo del Centenario que se indaga.

Representación n.º 17. El CNE en la esfera del gobierno de la educación. Esquema de gobierno de la instrucción pública en el Ciclo del Centenario de la Revolución de Mayo[20]



Algunos dirigentes que quedaron por fuera de la representación son parte de los resultados de las elecciones de octubre de 1910, tiempo en que Roque Sáenz Peña (1851-1914) asumió la presidencia de la nación. Hacia fines de 1912, se rompió la continuidad del gobierno del organismo, y, por desacuerdos con el presidente, Ramos Mejía renunció a su cargo, puesto que, para muchos de los presidentes del CNE, fuera vitalicio, como el ejemplo del antecesor del médico, Ponciano Vivanco, quien finalizara el ejercicio de un extenso mandato con su muerte.

Del análisis del contexto político de la organización y del esquema, pueden señalarse algunos aspectos que no han sido considerados hasta ahora en otros abordajes. De las fuentes surgen nombres que aparecieron en los últimos meses del ciclo de Ramos Mejía, como Carlos Ibarguren, que no figura en el esquema anterior, porque no formaba parte del sistema de gobierno educacional de Ramos Mejía, sino de la renovación que Roque Sáenz Peña implementaría, y que Ramos Mejía viviría en sus últimos días de dirigente en ejercicio como una verdadera traición.

Roque Sáenz Peña, presidente posterior a los festejos del tan exitoso Centenario para la dirigencia política, tendría con Ramos Mejía una relación cambiante. El presidente de la nación, a quien Ramos Mejía le dedicara *Los simuladores de talento* –ensayo político de 1904–, nombraría en el cargo de la cartera educativa a un vocal del

CNE.

Importa ver esta disputa, porque el joven Ibarguren pasaría de vocal a conducir

> … el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en 1913, momento en que Ramos Mejía deja éste y cualquier otro cargo político. Carlos Ibarguren, sucede a Juan M. Garro en el ministerio, después de haber sido, contados días, vocal del CNE durante la presidencia de Ramos Mejía, revelando el reformismo de un Sáenz Peña en el gobierno nacional, promoviendo a la nueva dirigencia en los puestos del Estado.

A lo largo de la historia del organismo, en cuanto a las evidencias de las sucesiones del CNE y las titularidades del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, puede tomarse el caso de José María Gutiérrez (1831-1903), quien fuera presidente del CNE[21] entre 1895 y 1903, antes de Vivanco, y que además ocupara, en dos ocasiones, la cartera educativa, durante las presidencias de Avellaneda y Pellegrini, hacia fines del siglo XIX. Este no fue el caso de Ramos Mejía:

> José María vivió desde el día en que presentó su renuncia a la Presidencia del Consejo Nacional de Educación al amparo del calor de su hogar y dedicado a continuar su obra de publicista, que lamentablemente quedó trunca. Murió el 19 de junio de 1914 a los 65 años. Según Lugones, “sensible como una flor, aquel valiente no sabía concebir la deslealtad y lo mató un desengaño” (Ramos Mejía, 1988, p. 268).

Así las cosas, recuperando la biografía de Ramos Mejía, en su salida doliente del gobierno, se refiere una traición, que posiblemente –y esto es especulativo–, lo dejó fuera del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Del homenaje de Osvaldo Magnasco (1866-1920), una cita del médico Osvaldo Loudet (1862-1894) revela que no era cuestión de capacidad o lucidez para ejercer el cargo:

> Su labor intelectual fue ininterrumpida desde los años de estudiante universitario hasta mucho más allá de medio siglo. Vida en continuo ascenso luminoso, no tuvo ese cuarto menguante de la ancianidad, que entristece y vuelve pálida la luz del alma (Ramos Mejía, 1988, p. 270).

Delineada la organización de la conducción del organismo, el

estudio de las actas, los informes y los escritos publicados por cuenta y orden del CNE provee pistas fundamentales para establecer la constitución de una capa de inspectores que ordenaban, condensaban y construían datos que se traducían en información sustantiva para gobernar. La herramienta implementada era el Programa de Educación Patriótica, como una política pública educativa. De ese gobierno y su constitución, se abre una de las dimensiones elementales del modo de efectuar la política de ese Programa de Educación Patriótica. A continuación, más especificaciones del ejercicio del funcionariado educacional y su trama.

7.4.1. La red del funcionariado

Los nombres que aparecen en la red burocrática abre el tránsito por el nudo del Programa de Educación Patriótica en la coexistencia con la elite dirigente de un sector de puestos medios; un funcionariado, compuesto por inspectores, que comprende un espacio de gestión de cierta movilidad ascendente –según las biografías políticas lo advierten–, y que puede promover a los sujetos a otros cargos en un ámbito superior, pujando por acceso al interior del círculo, y, como se ha visto, en la escasez de puestos del Estado, la salida de quienes lo conservaran.

Volviendo a la lógica de crear lo que ya existe, el artículo de la ley subraya la figura de un funcionario cuya actuación data de la colonia, y se toma por caso a Francisco de Rivarola (1752-1825), inspector que se releva en las Historias de Gutiérrez (2018) y de Solari (1991). Lo que no se ha señalado hasta ahora es la nueva creación de este cargo en la ley 1.420.

Estos funcionarios, además de inspectores de la Educación Común, subordinados al CNE, según la ley 1.420, cumplían diversas funciones, además de inspeccionar en el sentido estricto de la palabra. La explícita letra de la ley, en su articulado, releva mayores desarrollos. Sobre los inspectores maestros, de profesión, dice el Art. 35 de la norma:

> Las escuelas primarias de cada distrito escolar serán inspeccionadas dos veces, por lo menos, en el año, por Inspectores maestros. Créase, con tal objeto, el cargo de Inspector de las Escuelas Primarias, que será desempeñado por maestros o maestras normales, en la forma que determine la autoridad escolar respectiva (ley 1.420, 1964, p. 18).

Se sigue la misma lógica, se crea lo que ya existe, y se nombra un cargo con funciones específicas. De lo actuado e informado, pueden establecerse algunas distancias con la letra de la ley. A continuación, las aclaraciones de esta afirmación.

Como política, la siguiente cita en extenso evidencia el dispositivo que resulta de las funciones de la conducción del CNE con las ocupaciones referida a los inspectores y la especificidad del modo de gestionar y administrar la educación común en territorio. Sin más, son funciones del inspector las siguientes:

> 1° Vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación.
>
> 2° Corregir los errores introducidos en la enseñanza.
>
> 3° Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros, estadística e inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas.
>
> 4° Informar al Consejo Nacional de Educación sobre el resultado de su inspección, indicando el estado de la enseñanza de las escuelas inspeccionadas y los defectos o inconvenientes que sea necesario corregir.
>
> 5° Informar sobre el estado de los edificios de propiedad pública en sus respectivas jurisdicciones, así como sobre el estado y clase del mobiliario que tengan.
>
> 6° Pasar al Presidente del Consejo un informe mensual (ley 1.420, 1964, pp. 18-19).

De estas funciones declarativas de los inspectores, en el marco de la legislación, y tal las acreditadas a su tiempo en la misma normativa para el CNE, se subrayan acciones de la política educativa en las dimensiones administrativas, pedagógico-didácticas y aquellas que hoy denominamos como “curriculares”. Pero lo más relevante es la información que circula y la elevación al CNE, con una periodicidad mensual, de los resultados que han recaudado en sus visitas a las sedes educativas.

Existen valiosos trabajos sobre el desempeño de inspectores: Ramaglia (1996), Fiorucci (2015), Olalla y otros (2016), que se destacan por su especificidad. Para esta investigación, se recobran estos estudios como referencia del desempeño de estos actores y se profundiza el funcionamiento de una política particular de cuyo éxito son partícipes, por corresponderles los atributos que la ley les

confiere, como arriba se cita.

De la comparación de las funciones del organismo del CNE y sus inspectores como funcionarios territoriales, la diferencia sustantiva que se encuentra es que los inspectores habían de "dirigir" los aspectos de la política educativa que el CNE diseñaba e instauraba. Así, estos inspectores se constituían en un instrumento de concreción del Programa de Educación Patriótica, del CNE, eran una pieza clave del Ejecutivo para llevar a la práctica su plan de cepillar la inmigración y su progenie, siguiendo la perspectiva de Ramos Mejía como representante de esa clase dirigente.

De este aspecto declarativo de la norma, se encuentra en las fuentes que la participación concreta de estos inspectores avanzaría hacia el recorrido de otra arista: la construcción de la información a partir de los datos relevados en sedes educativas, otro punto central de la política del CNE y su presidente. La obtención de información sistematizada, como se verá, es crucial para la toma de decisiones.

Los inspectores serían así los ojos para vigilar y la voz para corregir y modelar del CNE, "produciendo la verdad" de aquello que acontecía en las escuelas.

De las fuentes se advierte que van más allá de lo estrictamente explicitado en la norma. Sin dejar de pedir las respectivas autorizaciones y comunicar a sus autoridades, tomaban decisiones en territorio. Esta afirmación se desprende de sus informes. Para citar un ejemplo, y como puede advertirse de la información que envían al presidente, se puede constatar hasta el cierre de una escuela. Del estudio de los documentos, se recuperan publicaciones, conferencias, etc., de las que participaban con asiduidad, y que permiten abrir el abanico de acciones concretadas por los inspectores.

Entonces, parte de la red de informantes y el brazo ejecutor del CNE estaba constituido por los inspectores. Algunos de los nombres, para mostrar la trama, son Pablo Pizzurno (1877-1956), Ernesto Alejandro Bavio (1860-1916) y Raúl Basilio Díaz (1862-1918), Juan Pablo Pedro Ramos (1878-1958).

La modalidad de acción será desarrollada en función de los diagnósticos y de la vigilancia de los contenidos y las didácticas del Programa de Educación Patriótica, en el capítulo que sigue. En el anexo de biografías políticas, al final del libro, se muestra la movilidad de algunos de ellos hacia diferentes puestos del Estado, su

participación en la creación o lugares en asociaciones civiles y algunas de sus publicaciones.

Aquí finalmente están nombrados según su posición y función en el gobierno de la educación, y de las biografías se desprenden los avances hacia ese centro del círculo, al que pujaban por acceder. Solamente algunos lo lograron.

La referencia a los inspectores no es exhaustiva. No están todos los que formaron parte, sino aquellos que están nombrados por autoría o participación de las reuniones, según la actuación que les correspondiera en el ciclo. Del estudio de las fuentes, surge, además, que fue el mismo ejecutivo del CNE y el funcionariado el que promovió una agrupación docente, por ello hay un pequeño apartado que muestra el lugar de la capa docente en la trama jerárquica del Programa de Educación Patriótica como política educativa.

Siguen apenas algunas pistas al respecto de los maestros y las maestras, en su mayoría, que constituirán la nombrada capa docente, efectora de los programas educacionales.

7.4.2. La Asociación Pro Maestros

Si bien esta perspectiva de estudio es gubernamental, es preciso definir la cuestión de los otros que gobernar, en una apertura de esa otredad en dos sentidos: uno, en el de los sujetos de la nación que aprenderían los saberes patrióticos en las aulas, el alumnado, y el otro sentido que completa las dos caras de esta moneda son los maestros y las maestras, que serían producidos, en su mayoría, en las escuelas normales –estas instituciones, con vigilancia higienista y antropométrica–, y que moldearían a quienes tramitaban el patriotismo concebido por la dirigencia. Aquí, para este trabajo, los maestros y las maestras se constituirían en el instrumento de materialización de la política educativa en sus clases, como se desplegará en el capítulo noveno, como efectores que promovían la internalización del patriotismo en el aula.

Ahora bien, la agrupación civil de los maestros y maestras, que se conoce a través de fuentes, no venía de las bases, y de una demanda de sus luchas, como pudiera ocurrir con algunas otras organizaciones gremiales, sino que también se promovía desde el gobierno, y esto se explica con el surgimiento de una agrupación saliente del novecientos y su origen. Según un artículo publicado en *El Monitor*, con el impulso

de Ramos Mejía, se fundó la denominada Asociación Pro Maestros el 7 de noviembre de 1908 (*El Monitor*, 1908, p. 309). Esta asociación fue autorizada en 1909 por el Decreto Superior Nacional de fecha 8 de julio de 1909, y se le permitió el funcionamiento y la apertura de un local ubicado en Rodríguez Peña 935, un lugar social, a unos metros del hoy reconocido como Palacio Pizzurno.

Lo interesante es que, desde el gobierno, se instaló y se promovía una asociación civil, y quienes sentaron sus bases fueron los mismos integrantes que reproducían en esas asociaciones la lógica del juego político gubernamental. Cuando se sostiene que nada está librado al azar en la construcción del otro, este aporte fortalece aún más la dimensión del Programa de Educación Patriótica, en este sentido.

Una breve caracterización de la asociación muestra la jerarquía en su organización, según la fuente de una publicación posterior, con una publicidad de la agrupación docente:

> *Presidente* Sr. Maximiliano Serrey, — *Director* – *Tesorero*, señor Néstor Carou, —*Directores Titulares* señor Juan P. Ramos, señor Carlos Mendoza, señor Pablo A. Córdoba, profesor Próspero Alemandri y Pastor Landívar. Directores Suplentes: Señor Segundo M. Linares, señor Atilio Piano, señor Arturo Aragón, profesora Sra. Torres Gutiérrez, y profesor Julio Sedano Acosta. *Secretario asesor* Doctor Andrés Ferreyra (hijo), Gerente Eduardo Reily (hijo) (*El Monitor*, 1909, Año XXXII, sección oficial, p. 120).

Además de constatarse que la única mujer en la conducción no tiene consignado su nombre, puede observarse, en la sección oficial, que estos apellidos replican y aparecen como parte del funcionariado; esto quiere decir que, para esta asociación, los inspectores y directores se constituían como una extensión del mismo gobierno, lo cual debiera profundizarse en alguna otra investigación.

El sostenimiento del organismo civil se resolvía con la contribución de cada docente, que aportaba a esta sociedad desde el 1 % hasta el 5 % mensual de su sueldo. Estas evidencias vuelven a mostrar la posición descendida de las maestras como capa última del entramado educativo. En los primeros años del 900, en tiempos del reformismo, ciclo que contempla avances en las luchas feministas, en medio de movimientos donde las mujeres comenzaban a organizarse convocadas por la defensa de sus derechos, las maestras mujeres

pertenecían, para este caso, a una asociación liderada por los aquí denominados “hombres de gobierno”.

Más aún, se subraya que, en las agrupaciones que las representaban, no eran visibles con voz propia ni reconocidas en cargos ni del Estado ni de la sociedad civil. El hallazgo de alguna en particular implicaría un estudio de caso potente por su singularidad en el ámbito dominante patriarcal de su tiempo. Para desandar ahora las claves ideológicas que ordenan las políticas del Programa de Educación Patriótica, se sigue con un breve aporte a las perspectivas de las ideas, entre lo tradicional e instalado, las apelaciones a la transformación del novecientos y las nuevas instauraciones en la escena del reformismo caracterizado en el primer apartado.

Puede pensarse que los docentes eran un último eslabón de la trama funcionarial, que participaban de las publicaciones cuando, surgido de algún concurso, lograban llegar a las páginas de *El Monitor*. Esto se desarrolla en la caracterización de la publicación de la revista. Docentes que ganaban los concursos promovidos por el CNE publicaban en sus páginas y recibían un peculio por sus producciones, que se presentan en un riguroso formato y según el contenido propuesto por los dirigentes del organismo. Los docentes, maestras en su mayoría, formaban un cuerpo delineado por las escuelas normales o por los mismos inspectores encargados de su formación, según los objetivos de la Educación Común, siguiendo las directrices del CNE.

Descripto el gobierno educacional al interior del CNE, que por ley estaba supeditado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el organismo ejercía su política en un espacio particular, la educación común, y, si bien informaba de su actuación a la cartera, tomaba las decisiones en la base de un sistema aún piramidal.

A continuación, la caracterización de la disputa ideológica por la función política de la educación que devino en patriótica.

1. Léase Ministerio de Instrucción Pública, con sus cambios según los procesos históricos que se explicitan en el presente recorrido. ↲
2. Un punto de partida para la definición de la distinción entre educación e instrucción pública queda formalmente planteado por Alberdi en sus *Bases*, cuando explicita que la educación no es la instrucción, en franca disputa con Sarmiento. Allí el tucumano expresa su disconformidad con los alcances de la educación promovida por el Estado y su perniciosa acción. Para él la educación será a partir del trabajo que traiga la inmigración (Alberdi, 1946, pp. 59-60). ↲
3. “Artículo 87.- Cinco Ministros Secretarios, a saber: del Interior, de Relaciones Exteriores, de Hacienda, de Justicia, Culto e Instrucción Pública y de Guerra y

Marina, tendrán a su cargo el despacho de los negocios de la Nación y refrendarán y legalizarán los actos del Presidente por medio de su firma, sin cuyo requisito carece de eficacia. Una ley deslindará los ramos del respectivo despacho de los Ministros" (Constitución de 1853, p. 306).

4. "Artículo 87.- Ocho ministros secretarios tendrán a su cargo el despacho de los negocios de la Nación y refrendarán y legalizarán los actos del Presidente por medio de su firma, sin cuyo requisito carecen de eficacia. Una ley especial deslindará los ramos del respectivo despacho de los ministros" (Constitución de 1898, p. 1).
5. "Artículo 37.- La Cámara de Diputados se compondrá de representantes elegidos directamente por el pueblo de las provincias y de la Capital, que se consideran a este fin como distritos electorales de un solo Estado y a simple pluralidad de sufragios. El número de representantes será de uno por cada treinta y tres mil habitantes o fracción que no baje de dieciséis mil quinientos. Después de la realización de cada censo, el Congreso fijará la representación con arreglo al mismo, pudiendo aumentar, pero no disminuir la base expresada para cada diputado" (Constitución de 1898, p. 1).
6. Un posicionamiento distinto que queda por seguir toma la pista de Marengo, quien en su entrevista afirma que, según Rafael Gagliano, los puestos en el CNE eran "de salida", estaban destinados a quienes transitaban los últimos años en el gobierno; para el caso cita como ejemplo a Guido Spano (1827-1918).
7. En *Los Ramos Mejía, apuntes históricos*, de Enrique Ramos Mejía (1988), EMCÉ, los descendientes del médico relatan la trama de traición que sufriera José María en su salida del CNE, y último cargo político que se registra de él.
8. El Dr. Carlos Cullen confirma que, luego de Ibarguren, tomó la conducción de la cartera de Instrucción Pública Tomás Cullen, familiar suyo. El agradecimiento a sus aportes, siempre.
9. En visita al Centro Cultural Kirchner, se encuentra en una placa la designación de los dirigentes del Correo desde su origen, y en la nómina de la conducción surge la figura de Estanislao S. Zeballos, que llamó mi atención por estar fuertemente vinculado a la educación patriótica desde la geografía (ver apéndice documental).
10. La síntesis de la silueta de Ramos Mejía se pone a consideración como biografía producida para la tesis de maestría, donde se exhibe su trayectoria eminentemente política.
11. Otra trama que puede seguirse profundizando es que los puestos de la vocalía del CNE, son en muchos casos como en el de Vivanco, trampolines a puestos de jerarquía superior. El presidente había sido vocal en la gestión de nada más y nada menos que José María Gutiérrez, de quien se detallará en el capítulo 8 y 9 un protagonismo central en tiempos del Centenario.
12. La cita implica, además, una revisión de la forma en que firman estas mujeres sus artículos, en el caso de ser casadas, ponderando la escritura completa de su apellido matrimonial, dejando solamente las siglas de su apellido paterno.
13. Algunos avances de la investigación se tradujeron en una ponencia de las III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Historia, UNTREF, 2020.
14. Aristas de la indagación dieron lugar a artículos donde se comenzaba a materializar la construcción de datos nuevos. El agradecimiento a la Dra. Cristina Ambrossini y al Dr. Andrés Mombrú por acompañar la publicación de los primeros pasos en la investigación de este nudo problemático.
15. El artículo n.° 12 se ocupa de las escuelas elementales.
16. Mariano Demaría fue un dirigente porteño que cumplía con muchas de las características atribuidas a su círculo de referencia, era abogado de formación primera, y formaba parte del grupo que creó el Instituto Agronómico-Veterinario de Santa Catalina, autorizado y promovido por Dardo Rocha en 1881.
17. El recorrido biográfico fue posible en el sitio de la Cámara de Diputados y Senadores, https://apym.hcdn.gob.ar/biografias.
18. Se respeta la grafía y ortografía de la fuente.
19. En el apéndice se encuentra como aporte un cuadro de biografías políticas de los hombres de gobierno que participaron de este ciclo, su construcción fortalece la hipótesis de las políticas del Centenario, siguiendo la dimensión de la disputa por

los puestos de gobierno. ↲

20. Es preciso aclarar que, entre el 22 de enero y el 2 de mayo de 1913, fue vicedirector Alfredo N. Pereyra, cordobés del que se tienen escasas referencias bibliográficas. ↲
21. Esta sería una evidencia que abona la hipótesis de Gagliano referida por Marengo en entrevista; un dirigente saliente de la segunda mitad del siglo XIX, diputado y ministro, termina su carrera y su vida a los setenta y dos años, en la presidencia del consejo. ↲

El Programa de Educación Patriótica y su trama ideológica

Todo por la Patria y por la Raza.[1]

En sintonía con las reflexiones de Cullen[2] del primer apartado, en relación con la conformación del otro que gobernar por la vía educativa, la trama ideológica tiene implicancias concretas y observables, que de las políticas cristalizadas se derivan. Es así que se toman como elementos de análisis las ideologías en las que generalmente se inscriben tales políticas, sin perder de vista que son las claves de lectura con las que se construirá a esa otredad que gobernar, para mostrar la diversidad al interior de la elite.

Limitar a la caracterización de los enunciados discursivos sin advertir la voluntad de poder que implican desde el gobierno educacional obstruye la comprensión de pistas intelectivas de enunciados legislativos que se transforman en prácticas en las escuelas con la férrea intención de instalar un modo propio donde lo otro se moldea.

Para el presente trabajo, en continuidad con esta dimensión, comprender las ideologías no se trata de hacer historia de las ideas en sí, sino de tomar la complejidad de los enunciados que no pueden tampoco estudiarse simplemente con un análisis crítico del discurso. Sobre todo si se piensa en las tensiones y los debates ideológicos del tiempo de producción e implementación de la política. Es preciso pensarlo como un denso y entramado ideológico del novecientos, donde, en el clima de época reformista, se encuentran modernos, positivistas, liberales, higienistas, normalistas, etc., y algunas combinaciones entre estos grupos.

Esta trama ideológica a la que se hace referencia no puede de ningún modo ceñirse al corsé del término "normalismo", sino que, en los repliegues de ese gobierno y de la presidencia en particular, requiere ser tratada con mayor profundidad para concebir de qué Programa de Educación Patriótica como política pública educativa se está hablando, y desde qué discursos de sus dirigentes se forja.

En este desarmado del nudo de las urdimbres ideológicas complejas, en las que las políticas se diseñan, discuten, instauran y naturalizan, se erige un breve glosario *ad hoc*, repensando los modos en que se han definido estas en el primer apartado, que funge como un estado de la cuestión ampliado.

Por ello, se reconfiguran los instrumentos tradicionales para evitar caer en categorías que no lean la política meramente desde la dimensión que llamamos "curricular" o "didáctica", que es propia de la escena que se indaga, pedagógica o política, en el ámbito tan particular de la educación, sino desentrañarlas en un abordaje más profundo empleando las herramientas que el Enfoque Rizomático provee.

Tampoco es posible delinear las ideologías como un todo ecléctico, porque, como el Enfoque Rizomático lo exhibe, no es hermenéutico en su complexión. Por eso este capítulo avanza en el desandar de tres pliegues: otro nudo de forma de trébol, que se desata de la cuestión de las ideologías, uno que se abre en torno al diagnóstico problemático que será resuelto por la vía de esta política, y otra según la recepción de la modernidad cuestionada. Por último, como un aporte, se incluye un glosario que se emplea del mismo modo que las biografías políticas y está puesto al servicio de las apelaciones a las que remitirán quienes establezcan el discurso de la política y la naturalicen.

No se indaga una ideología, sino apelaciones de aquellos dirigentes para establecer y formalizar su conocimiento del gobierno como saber del Estado y su consecuente modelación del otro, su objetivo de formar al ciudadano –según los términos empleados en el periodo–.

8.1. El diagnóstico y los diagnósticos

… este burgués aureus, en multitud será temible, si la educación nacional no lo

> modifica con el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio (Ramos Mejía, 1899).

La trama ideológica no puede ser expresada, sino que está contenida en los discursos con los que se instalan y en las acciones políticas que se practican. Aquí, se toman del apartado primero las diversas inscripciones de estudios anteriores de las ideologías del círculo dirigente finisecular y del Centenario, en especial el de un exponente, el médico José María Ramos Mejía, para desandar su armado. De esta perspectiva y en el sentido de esa trama ideológica compleja, se desata en su complexión a través del análisis de los escritos del médico, en principio, y los de sus funcionarios luego, retomando las publicaciones que se constituyen como intervenciones políticas en la arena estatal y en particular de este campo educativo. Esa injerencia del círculo dirigente configura, discute y expone los problemas que el gobierno se propone resolver.

Tomando, además, la definición de "política pública" y contemplando el sentido amplio de su significación, entendiéndola como una herramienta estatal para dar respuesta a un problema que se pone en agenda desde el gobierno, se sigue esta operacionalización del término, imprescindible para conocer cuáles son aquellos diagnósticos que las originan.

Los sistemas de referencia o las claves de lectura de tales diagnósticos, en un caso o en el otro, poseen como sustrato ideologías en pugna, legitimaciones y preocupaciones de la clase dirigente.

El título de este apartado expresa el mismo sustantivo en singular y en plural, lo que es oportuno explicar. "El diagnóstico", en continuidad con mi tesis anterior, evidencia una lectura de las derivas de la inmigración como política del orden conservador en su efecto no deseado, como se señala en la primera parte, definido como el temor a la pérdida del gobierno propio. En cuanto a su plural, se emplea en el caso del relevamiento de los datos y la información producida por los inspectores, que expresan el estado de situación de las escuelas comunes que gobierna el CNE. El sustantivo en singular remite a la diagnosis del círculo dirigente como problema macro, y el plural se enfoca en el estado de situación de la educación caracterizada particularmente por los inspectores para que esta vía educacional pueda dar respuesta.

Para explicitar el singular, cuando se señala en forma individual, el diagnóstico se atribuye al recorte que un hombre de Estado define como problema y lleva a la agenda del debate político.

Nuevamente aquí se tomará por caso el diagnóstico de J. M. Ramos Mejía, que se desprende de sus escritos finiseculares, e inicio del recorrido por el Programa de Educación Patriótica. El sentido de ubicar el diagnóstico, además, tal como se señala en los párrafos anteriores, se fundamenta según se comprende que las ideologías forman parte del sistema de referencias con el que se lee la realidad, una realidad que se construye discursivamente, y desde una multiplicidad de voces, desde posicionamientos no siempre consonantes.

La perspectiva de diagnosis del médico permite visualizar una continuidad en sus publicaciones, y en su preocupación –propia de su círculo– de perder el gobierno propio. La intervención política de Ramos Mejía a través de su ensayo, *Las multitudes argentinas*, puede resumirse en el temor al ascenso precipitado del *burgués aureus* si no es cepillado por la educación y la cultura, parafraseando la sentencia del epígrafe que inaugura este apartado.

Ese diagnóstico de la Argentina finisecular se torna en construcción problemática y es la clave para comprender la respuesta por vía educativa con contenidos y formato patrióticos, y desde allí leer los diagnósticos en su nominalización plural.

La primera noticia de que esta puede ser estudiada como una política pública deriva de una fuente normativa de 1908, *El Programa de Educación Patriótica*, que es un documento que publica J. M. Ramos Mejía en sus inicios en el ejecutivo del CNE, donde instrumentará la forma y el calibre del "cepillo patriótico".

Este diagnóstico y la respuesta como Programa de Educación Patriótica son una de las dimensiones que se requieren para desatar el nudo problemático de una política pública educativa.

La diagnosis revela a la dirigencia en forma contundente y sarmientina que las comunidades migrantes están creando Estados dentro del Estado, poniendo en riesgo así la legitimidad de quienes gobiernan.

En este trabajo se presenta la instauración del mito fundacional como relato identitario, que contiene un panteón liberal pacificado, una simbología, que confluyen en la construcción matricial del sujeto

de la república, como otredad que gobernar por quienes, desde el gobierno de la educación, crean las condiciones para la instauración de una narrativa eminentemente patriótica, que se desarrolla en los contenidos, se advierte en su pedagogía y se administra a través de información clave, y desde rituales específicos.

Es desde la disputa ideológica y política desde la que se analizan el motivo y los modos de tal instauración dirigida a las escuelas comunes.

Cabe señalar aquí que, en continuidad con las tesis anteriores ya mencionadas, y para la presente investigación, tanto ensayos como artículos son intervenciones políticas que intentan instaurar una discursividad, un modo de definir al sujeto y sus prácticas, pues quien las delimite y nombre habrá impuesto su ideología. Por ello se retoma, además, la cuestión del origen del organismo tan controvertida, también concebida como una intervención política de su tiempo, en el sentido del poder para erigir instituciones y organismos de gobierno, como un modo que puede apreciarse y desprenderse también de las biografías transitadas (ver en el anexo documental el cuadro de biografías).

Aunque este no es el único diagnóstico, vayamos ahora a los diagnósticos de la educación común.

Las diagnosis desprendidas del arduo trabajo de sus funcionarios, en esa escena de principios de siglo XX, derivan de la información relevada de sus viajes e incursiones en las escuelas, de la sistematización de una estadística central, para el gobierno de la educación.

Por encargo del presidente, se redacta un atlas que condensa el "estado de situación desesperante", calificado así por el inspector Juan P. Ramos (1910), su autor, donde reseña la estadística para implementar la política, y se complementa con los datos necesarios para conocer la realidad de cada uno de los rincones de la nación.

El analfabetismo y ese otro temor de la máxima sarmientina, de que un pueblo ignorante vote a un *meneur* –léase 'conductor'– como Rosas, son el desvelo del círculo dirigente. Así lo expresa, además, Ramos Mejía en su abnegado estudio titulado *Rosas y su tiempo* (1952), de tres volúmenes, que difiere de la construcción de otras publicaciones del mismo Ramos Mejía, en su obsesión por la edificación de ese "orden rosín" –como lo llamaba–, orden, al fin y al

cabo.

Pero algo más, que a veces se escapa a quien no mira con ojo educativo –emulando al clínico–: cómo se ha de instaurar un relato si no se sabe mínimamente leer y escribir, para así así poder replicarlo. La alfabetización será la herramienta central para la reproducción del programa, como se verá más adelante. Si las primeras palabras que se escriben tienen "la Patria" con mayúsculas, como las de Joaquín V. González, se imprimirá cual lengua materna de una vez y para siempre en cada argentino.

A su vez, el estudio de los diagnósticos permite ver un sistema educativo diseñado a lo largo de la sedimentación de diferentes capas geológicas, como respuesta del Estado nacional y sus dirigentes a uno de sus problemas más urgentes, que es la constitución de un sujeto de la república incipiente que pueble el "desierto argentino" con argentinos que respondan a ese ideal.

Fortalecido hacia el 900, el CNE cobra un protagonismo devenido de los antecedentes que le permitió participar del dictamen de su origen e intervenir tanto en el debate como en la sanción de la ley que una vez más lo creó. En tiempos del reformismo y en los preparativos del Centenario que quería mostrar al mundo una Argentina transformada, y ya sorteadas las debacles de la crisis económica del 90, se crean las posibilidades para, por vía educativa, resolver los diagnósticos, del plural y el singular en su conjunto.

Estas evidencias primeras sirven a la elucidación de este *primus inter pares,* que no es otra cosa que un organismo preexistente, ahora derivado de la política finisecular, con continuidad en el ciclo siguiente y enmarcado en una ley que lo contempla y legitima.

Posteriormente, se impondrá de hecho a la nación, como la ley primaria que consolida el plexo legislativo al que se apela como descriptor del origen del sistema educativo, junto a la creación de las escuelas nacionales del mitrismo y la Ley Avellaneda para el armado de una pirámide que caracterizaba a ese incipiente sistema.

Por otra parte, la función efectiva de la presidencia del CNE evidencia un poder distinto al del ministro de la cartera educativa, ya que, al estudiarse actas, informes y estadísticas, pareciera quedar por fuera de la administración concreta de las escuelas comunes, como puede verse en la descripción de las herramientas de gobierno.

El motivo de ubicar los diagnósticos y luego las ideologías no es

necesariamente jerárquico, aquí puede establecerse qué dicen y luego a qué ideologías o apelaciones remiten. Se comprende la decisión de su presentación en el escrito si se consideran estas los sistemas de referencia para leer esa realidad educacional que se ha de gobernar. Los funcionarios que escriben estos diagnósticos además fueron incorporados en la trama del gobierno y su organización.

Algunas consideraciones más en referencia a los diagnósticos; se desprenden de una herramienta central en la implementación del Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, que es la construcción de información del estado de situación de las escuelas comunes, que será realizada en forma exhaustiva por los inspectores y elevada al CNE a través del inspector general.

Cada documento elevado hacia el organismo se formula con su correspondiente explicitación de los requerimientos para los objetivos expresos del programa. A diferencia del diagnóstico en singular, para esta indagación, los diagnósticos del funcionariado son los relevamientos territoriales de información que se construyen con el diagnóstico ideológico –en singular– de referencia.

Los modos de recabar la información y emplear los datos para construir información y conocimiento en relación con la situación que se condensa en un informe necesitan entender de esos datos primeros que registran cuáles son los problemas que se leen y con qué sistema de referencias se realizan o construyen. Separar “argentinos” de “indígenas” es un modo particular de leer la escena de los territorios nacionales del Centenario.

De los informes se desprende el relevamiento de matrícula y su composición, las plantas funcionales docentes, la distribución de escuelas, la falta de aulas, la discusión por la construcción de baños en las escuelas, las dimensiones de las aulas, la necesidad de construir más, la falta de materiales, entre otras, *etc.* Conocer las condiciones en que la Argentina del Centenario recibiría al mundo, entendido como la Europa Occidental, según las *Odas Seculares* de Lugones, publicada en 1910[3], es parte del plan para mostrar una Argentina moderna.

Así, el diagnóstico que se ofrece vía ensayo político de intervención instaura un modo de decir de los otros y genera como respuesta el modelado de la educación patriótica. A su vez, la estadística enviada por los inspectores concede a los dirigentes del CNE información sustantiva para la administración de los recursos y

su consecuente toma de decisiones, que se consolidará como el ariete de la implementación del Programa de Educación Patriótica.

Ambas diagnosis se leen con sistemas referenciales ideológicos que configuran esos modos de ser y hacer educativos. La profundización de los diagnósticos y las implementaciones prosigue en el capítulo próximo.

A continuación, un esfuerzo de recuperación del diccionario de época y sus significaciones, tomando como herramienta la historia de los conceptos de Koselleck para la definición de las nociones.

8.2. Glosario ideológico

Al interior del círculo dirigente, según las apelaciones que sus integrantes formulan en las disputas por la imposición de las ideologías y sus usos, se discuten concepciones filosóficas y políticas, a las que se les suman aquellas propias del ámbito educacional, de las nociones pedagógicas de los denominados "legados de la modernidad".

Para reflejar la imposibilidad de inscribir a estos hombres de gobierno en una única y circunscripta definición ideológica, se elabora como aporte este breve glosario, cuya pretensión no es más que la de señalar tanto el complejo intento de delimitación de estas, atendiendo a la historia de los conceptos, y evitando el riesgo de sostener algunas caracterizaciones que, a lo largo de distintas investigaciones, se replican sin interpelar. Autores como Altini (2005) y Soler (1968), entre tantos otros, se han ocupado de ceñir nociones que revisan estos estudios, a ellos se les suman las propias indagaciones desprendidas del análisis de los discursos de quienes las promueven. Se propone aquí una revisión de las ideologías en plural que sortee los problemas propios de las aproximaciones a una definición descontextualizada y unívoca del término en singular.

Biagini (1985) ha logrado en su definición delinear aspectos sustantivos del movimiento positivista, con un nombre de innegable dinamismo. Siguiendo esos pasos, a continuación, se incluyen referencias a las ideologías para el estudio de esta dimensión obligada para el estudio de una política pública educativa, en pos de dar sentido a cada una de las partes que constituyen la construcción sustantiva.

Para mostrar la complejidad, se toma como ejemplo la discusión de Escudé con los liberales de su tiempo, cuando en los 90 pone en cuestión la ideología distinguiendo el espíritu liberal de la ley 1.420 y a los "patrioteros y chauvinistas" culpables del éxito de la educación patriótica, y de allí concluye el fracaso del proyecto liberal argentino. Siguiendo el examen de Herrero (2010), puede plantearse cuánto de espíritu liberal le deja la obligatoriedad escolar para la educación común que se impone con la ley aludida. Cuán federal si solamente la educación común se pone bajo la jurisdicción de cada Estado provincial, y los límites de este artículo quinto, si se lo atraviesa con la Ley Láinez de 1905. Las anteriores son solamente algunas muestras de la necesidad de diseñar un glosario ideológico.

Para desatar nudos problemáticos, teniendo en cuenta las lecturas desde las ideologías, se requiere nuevamente del modo paleontológico del enfoque, que abre la perspectiva al descubrimiento, retornando a las fuentes para dirimir esos escritos; y también el tránsito por esos caminos de bosque del estudio, que muestran las sucesivas filiaciones de estos hombres de Estado en distintos movimientos o postulaciones ideológicas. Esta modalidad de estudio surge de desandar tanto en los posicionamientos como en las apelaciones a la autoridad para defender sus posturas y debates, siempre teniendo en cuenta el *locus* de tal hallazgo. A modo de ilustración de lo anterior, y para tensionar las afirmaciones categoriales ideológicas, se puede tomar otro ejemplo, como el problema de la definición de un federalismo de rango constitucional, que puede analizarse tomado del apartado segundo el contexto histórico de la ideología federal que ofrece Botana en el tránsito hacia el Centenario:

> En 1852 Alberdi sostuvo en las *Bases*… que el federalismo instaurado mediante una constitución que recogiera dicha forma de gobierno tenía el doble propósito de ser conservador e innovador. Conservaba, por una parte, el antiguo anhelo de unidad de la tradición unitaria y además innovaba porque aquel orden borbónico del Virreinato y de los frustrados intentos constitucionales de las primeras décadas de la independencia, ya definitivamente fragmentado, debía combinarse con otras realidades para, de allí en más, lanzar al país hacia la gran aventura del progreso. Dotado de un ejecutivo fuerte y de tres instrumentos capaces de afianzar el poder nacional – la unificación fiscal, la intervención federal en las provincias y el estado de sitio– el federalismo alberdiano evocaba una solución ecléctica, mitad unitaria, mitad federal: según la teoría política clásica, una fórmula mixta. Medio siglo

> más tarde, José Nicolás Matienzo, en *El gobierno representativo federal en la Argentina*, dado a conocer en 1910, ubicaba los antecedentes del federalismo argentino en las ordenanzas que, en el antiguo régimen virreinal, habían instituido la figura de gobernadores intendentes nombrados por el rey (Botana, 2015, p. 252).

La pista de la cita en extenso exhibe el problema para el tratamiento del federalismo, que puede verse mitigado en las construcciones de Matienzo (1910), como luego se constata en la fuente, para la construcción del panteón nacional, según la ideología constitucional promulgada. Vale decir, qué federalismo se construye en oposición férrea a Rosas.

Además, revela varias otras cuestiones; la primera que más adelante señala Botana es la centralidad del debate por el federalismo en el Centenario, momento propicio de revisión. En cambio, el autor no repara en otro aspecto que tiene que ver con los intentos pacificadores del panteón liberal donde se intenta una historia armónica y donde se le atribuye a cada uno un sitial o pedestal, según un logro de reconocimiento patriótico. Esta afirmación será desarrollada en los capítulos sucesivos. La paternidad de la nación, el creador de la bandera, el educador, el primer presidente, el redactor de la Constitución, el primer gobierno patrio, los creadores de la canción patria, de la escarapela, *etc.* En una clara operación política, se ordena al interior del relato y se pone juntos a aquellos que nunca pudieron estarlo. Esta experiencia puede ser replicada aún en las sedes educativas, lo que evidencia la potencia de la formación de la escuela primaria, que la sigue reproduciendo. Esta dimensión fue revisada desde los textos escolares (Braslavsky, 1992; Cuccuzza, 2007; Eliezer, 2006, entre otros) y merece ser profundizada desde el gobierno del CNE para comprender el mecanismo de instauración de esa narrativa.

Lo anterior se suma a la información que se viene desprendiendo de las fuentes y que discute los modos en que se ha investigado a los pensadores como intelectuales. Se intenta aquí una subversión de ese lugar, son primero hombres de gobierno, y es desde ese lugar desde el que se favorecía, solicitaba, publicaba y divulgaba esta ideología a través de ellos. En su mayoría esos escritos se realizaban por encargo, por esto ya eran de algún modo parte de ese armado estatal.

La obra de Matienzo, señalada por Botana –publicada en el

Centenario–, aparece en *El Monitor* para su promoción y recomendación de lectura. Esta versión del federalismo tendrá una consecuente implicancia pedagógica en la construcción del relato legado.

Ahora bien, ¿quién es José Nicolás Matienzo (1860-1936)? Un hombre de Estado, para el período el decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Se reivindica su obra como científica y se la considera una "imprescindible, y su existencia en la biblioteca de los hombres de gabinete se impone como una necesidad" (*El Monitor*, año 29, tomo XXXV, n.° 454,1910, pp. 463-464).

A continuación, y problematizando la cuestión ideológica de las inscripciones diversas en las que se ubicó a Ramos Mejía y sus funcionarios, según diferentes investigaciones, se condensa, a modo de glosario por completar, esta nueva entrada ideológica, que contempla las trayectorias políticas en los siguientes conceptos, sin perder de vista además la perspectiva metodológica necesaria.

El glosario no posee ordenamiento alfabético, sino que sigue de algún modo las pistas de las definiciones aparecidas en la tradición de lectura que se formaliza en la primera parte.

Por último, el glosario no es extenso, sino que colabora con la elucidación del estudio del Programa de Educación Patriótica, plausible de ser enriquecido a lo largo del tiempo y con otras entradas al ámbito de indagación.

8.2.1. Normalismos

De la lectura del estado de la cuestión vinculada al normalismo como ideología, esta es conceptualizada desde un singular, atribuido desde muy diversas y distintas investigaciones, para definir a los representantes de este ámbito. Aquí, su significación se deriva primero del origen de las instituciones que forman el magisterio y de sus propulsores, para luego nombrar a quienes son los egresados de esas escuelas normales, donde se visualiza que el atributo de normalista, así delimitado, deja por fuera a universitarios que gobiernan la educación, como los denomina Biagini (1985); estos últimos dirigentes invocan algunos de sus postulados y construyen otros. Este es el caso de Ramos Mejía, que, junto a su hermano Francisco, son considerados normalistas universitarios.

En contextos reformistas, se le suma un inconveniente más a la

denominación, siguiendo la historia de los conceptos y sus postulados. Si el normalismo encuentra su raíz etimológica en la expresión latina que deriva de "norma", como 'regla a seguir', y que aquello que se considera normal es lo que sirve de regla o norma[4], entonces ¿cómo se interpreta la norma como regla en contextos de transformación o reforma, apelando a la significación material del instrumento que se emplea para medir, según parámetro, siguiendo un molde de esas dimensiones con el que se mantendrán sujetas las reglas ahora pensadas como instructivo que legisla el hacer de una institución? La vigencia de la regla tensiona con el cambio que le imprime el reformismo; por ende, puede pensarse en un normalismo anterior al reformismo y otro en su contexto, es una pregunta que es necesario ahondar.

Es en este sentido de las acepciones diferentes en que se ha reformulado el singular como estrategia de nominalización y se incorporan las demás ideologías que han sido referidas en la primera parte, desde la complejidad de la constitución del paraguas normalista.

Así, la construcción del otro no es una mera distinción de conjunciones ideológicas acerca de cómo ha de ser ese sujeto de la nación, sino que comporta acciones específicas para ese modelado, y, si bien esta no es una tesis filosófica, la otredad política que se desprende de ella permite comprender, como Cullen (2016), el planteo que la reflexión ha de darse desde una visión de los ocultamientos de los otros en la homogeneización que pone un manto de igualdad y encubre la desigualdad, ahora en el plano de los derechos políticos de los sujetos. Desde el gobierno educacional, la acción se establece normando o sujetando desde la trama de esa normatividad desde la enseñanza, tanto en la escuela normal, como en las escuelas de educación común.

Es preciso comprender entonces que las respuestas a los diagnósticos también forman parte de un sistema de referencias con el que se lee la realidad educativa y se construye y a la vez reconstruye la subjetividad en cuanto función política, devenida en el Centenario en patriótica.

Es desde estas razones desde las que se regulan tanto el magisterio como sus prácticas normativizadas y homogeneizantes, que no dejan por fuera discusiones que se abren a otros ámbitos

ideológicos como el higienismo y su discurso, y, como se señaló más arriba, en tiempos de reformas, de transformaciones fundantes, como el sufragio y el servicio militar obligatorio.

En principio –solamente para abrir esta entrada a futuros estudios–, fruto de la pelea entre "la educación por las cosas" rossiniana, promovida por Alberdi en sus *Bases* (1946), y la instrucción pública sarmientina que forma al ciudadano, surgen dos modelos de educación que, llevados al campo normalista, abrirán discusiones en torno a estas modalidades, y se apropiarán de ambas en una operación que excede a este desarrollo. Será en el primer Centenario –para diferenciarlo del Centenario de la Independencia– en el que empezarán a superarse estas posiciones conciliando ambas modalidades ideológicas respecto de la función de la educación política y económica.

Estos normalismos que se abren según quienes los enuncian se configuran y despliegan entramando a sus contenidos formas patrióticas de constitución en el ciclo que se indaga, un normalismo patriótico que se preconizará desde el CNE, entre otros modos que asume esta noción ahora expresada en plural.

8.2.2. Liberalismos

Se suele atribuir la paternidad de esta ideología a Locke, desde el mundo empirista sajón, y a Rousseau, desde el racionalismo francés. Al interior, se abre otra disputa para la educación y se orienta al positivismo articulado con este posicionamiento de los derechos individuales, según modos de explicarlos desde estas perspectivas.

Rousseau (1985) plantea a los individuos atomísticos como la síntesis del Estado fuerte. Entonces se puede señalar una bifurcación: la insular y la continental. El problema es la práctica, el libre comercio trae aparejado lo que las industrias de fines de siglo XIX le reclaman al Estado: el socavamiento de las manufacturas propias del modelo agroexportador.

Parte de la discusión de esa modernidad que se delinea y sustenta sobre la base de definiciones liberales oculta detrás de esta denominación, en principio, legitimaciones y contextos de producción que naturalizan la ideología como única y válida.

Retomando la expresión de Escudé (1990), el relato histórico liberal iniciado con Mitre (1947) se consolida hacia el Centenario, y el

autoproclamado liberalismo constitucional del ciclo es denominado "conservador" por el autor recientemente fallecido. Ramos Mejía, ahora presidente del órgano educacional, había establecido otro relato en sus multitudes, destituyendo del protagonismo de las gestas patrióticas los postulados de Mitre; sin embargo, y en la condición de conductor del CNE, promueve una vuelta a la historia del mitrismo.

De regreso a la noción de "liberalismo", en plural aquí, y para iniciar la reflexión, se plantean solamente dos formas liberales distintivas y desde dos pensadores; ahora bien, la complejidad crece si pueden pensarse según sus perspectivas económicas o políticas, y logran en esta escena que se estudia cualificarse, siguiendo a Zimmermann (2012), como reformistas liberales, recortándose, no sin dificultad, a Roque Sáenz Peña como el exponente del reformismo, por la ley de sufragio.

Por su parte, Escudé (1990) excluye del panteón liberal a Ramos Mejía, lugar en el que, según sus consideraciones, se encuentran Alberdi y Sarmiento, para definirlo con su programa educacional como un conservador, "patriotero y chauvinista".

Para evitar definiciones taxativas de "liberalismo" y su uso para clasificar a los hombres de gobierno, aquí se abrirán los matices necesarios para evitar ubicar en posicionamientos ideológicos a los dirigentes, evitando las calificaciones que no contemplen su inscripción.

8.2.3. Movimiento positivista

En los documentos estudiados, surgen apelaciones y recurrentes citas a Comte, Saint Simón y Spencer, que revelan apropiaciones de este círculo dirigente y que, según diseñen políticas educacionales, recurrirán a las teorías de este legado para delinear las propias, como se sostiene en párrafos anteriores, este movimiento permeará en los discursos de la dirigencia, según lo exhibe Biagini (1985) en su obra. Ramos Mejía forma parte de este movimiento.

Simplemente para caracterizarlo, se incluye la siguiente cita:

> El positivismo y en parte el llamado espíritu positivo, se inscriben dentro de una modalidad filosófica permanente: la de atenerse críticamente a lo dado, a la experiencia oponiéndose a un uso irrestricto de la razón, al intuicionismo, a las verdades abstractas y absolutas. De allí que se haya tomado como modelo del conocimiento el método científico, sin dejar de apelar por ello al terreno

pragmático (Biagini, 1985, p. 7).

Si bien es exigua, la definición fortalece la inscripción de la capa médica, que, desde sus conocimientos científicos, lee la realidad política de su tiempo y define a su vez los diagnósticos "científicamente fundados" que ubican a este sector de la dirigencia en un lugar privilegiado para actuar.

8.2.4. Modernismo[5] y su plural

Desde este movimiento artístico, en principio, se desplegarán discursos políticos que mostrarán una gran fascinación por el cosmopolitismo francés, en contextos de reforma en que se empiezan a exhibir en realidad los riesgos de la inmigración, la constitución de la denominada para este ciclo "cuestión social", desde donde surgirá el desprecio por la masa inmigrante, definida por Ramos Mejía en *Las multitudes argentinas*. También Manuel Gálvez[6] (1882-1962) y Leopoldo Lugones (1910), con esta estética, llegarán a conclusiones diferentes en las definiciones nacionales del primero y patrióticas del segundo. Para fortalecer la inscripción de parte de la elite dirigente en este movimiento, se ha constatado que, durante la presidencia del CNE, Ramos Mejía mantiene correspondencia con Rubén Darío (1867-1916), el representante del modernismo literario.

Este modernismo no es solamente estético, sino que tiene que pensarse además en las entradas del proceso reformista que atraviesa el ciclo.

8.2.5. Higienismos

Al interior de lo que se concibe como "higienismo", en singular, existen diferentes modalidades de acción, que implican definiciones de esta corriente de pensamiento muy diversas. Fruto de la intervención de los médicos en la política, existen perspectivas distintas, ya advertidas por Vezzetti (1983) y por Biagini (1985) en sus desarrollos.

Luego de la sucesión de cólera y fiebre amarilla en la Buenos Aires de la década del 70, se revindica el lugar de los médicos en el gobierno, y su posibilidad política de definir y poner en agenda los problemas. Estas epidemias habían distinguido a Ramos Mejía en su participación activa, y sus acciones gubernamentales lo promovieron hacia puestos sucesivos de la administración del Departamento de

Higiene.

En tiempos del Centenario, para leerlo en el ámbito educacional, con el fin de participar del Congreso Internacional Americano de Medicina e Higiene, que se celebra en 1910, se crea una comisión bajo la dirección de Ramos Mejía, formada por el director del Cuerpo Médico Escolar, el doctor Adolfo Valdez, el director general de arquitectura, el ingeniero Ricardo Silveyra, y los inspectores técnicos generales, los señores Ernesto A. Bavio, Leopoldo Herrera y Raúl C. Díaz[7], con el objeto de determinar

> … los temas de higiene escolar y pedagogía del Congreso Médico referido y asimismo designar, las personas que se encargarán como relatores oficiales de las misiones, de acuerdo con lo solicitado por el señor presidente del Congreso Internacional de Medicina é Higiene de 1910 (*El Monitor*, 1909, tomo XXVIII, n.º 439, n.º 59, pp. 844-845).

Este discurso médico indiscutidamente científico de la política hará diagnósticos trasmitiendo ideales, intentando "curar" los males de la nación. El discurso médico permeó en las formas escolares de un modo u otro, y algunas atribuciones que se endilgaran a las cuestiones militares, como la formación dejando una baldosa libre, versaba sobre la distancia necesaria para evitar los contagios de enfermedades, que habían asolado el territorio en varias oleadas.

La dirigencia recepciona un higienismo francés que lee, generalmente, en este idioma y traduce para su divulgación a través de las publicaciones educativas. Toman como exponente, entre otros, al profesor de higiene M. Lacaux, de las páginas de *Limogés-Illustré*, publicación médica bimestral que abordaba el tema en el período que se investiga y que presentaba contenidos médicos del estudio de la higiene como una ciencia.

El *Journal Officiel* es otra publicación que ofrece a la elite médica los contenidos biologicistas con una distinción entre las ciencias físicas y las naturales higiénicas.

En el tiempo que se indaga, el Higienismo, además de una ideología, se materializa en una cátedra que enseña sus contenidos en las universidades[8]. Se abre por último el interrogante en torno a la posibilidad de encontrar en las fuentes un higienismo normalista que combine aspectos de ambas concepciones ideológicas.

8.2.6. Nacionalismo y su plural

Parte de la discusión de la función política de la educación, con base en la construcción de una ciudadanía delineada por el gobierno, se centrará en el carácter de esa ciudadanía y las definiciones –siguiendo la metodología que describe la historia de los conceptos– entre el nacionalismo y el patriotismo, que para este tiempo no son sinónimos. El mismo Ramos Mejía publicará *La escuela del Centenario* de 1909, donde condensa los proyectos para la reforma que ostenta instalar, desde una preeminencia del patriotismo. Aunque sumará en las publicaciones de *El Monitor* las posiciones de nacionalismos diferentes, como el de Ricardo Rojas, desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el joven Gálvez y sus escritos y el patriotismo de Leopoldo Lugones, promovidos desde el CNE.

Para ir brevemente hacia el origen y poder establecer si alguno se impone sobre otro, basta con advertir que la tradición del mitrismo perdura en la permanencia de un diario de las escuelas nacionales, y de los exponentes del partido, en continuidad en este ciclo. Para comprenderlo mejor, es importante subrayar que, para Mitre, la nación no es propiamente una idea, sino un programa de gobierno.

Cada uno de los nombrados intentará formular una definición particular y propia, que dispute en el círculo dirigente su hegemonía[9]. Para esta indagación, la disputa por la instauración del nacionalismo y desde el CNE para este ciclo se reviste y constituye en la construcción de una ciudadanía fundada en un patriotismo homologado al relato del mito fundacional de Mayo de 1810 y la patria que se gestara en los sucesos mayos.

8.2.7. Patriotismo

El patriotismo se distingue aquí como una forma particular que toma la construcción de la ciudadanía, y en franca distinción con el nacionalismo arriba definido, que asume de la función política su rasgo eminentemente patriótico, para formar al sujeto de la nación desde la forja de un fervor a la patria diseñado al modo de la dirigencia porteña. Sus contenidos deliberadamente formulados en torno a una legitimación patricia, cuyos orígenes requieren de la mismísima nobleza española, devenida en criolla, definen a quienes fueran partícipes del legado de Mayo. Una dirigencia que preconizará la centralidad de los eventos de Mayo, antes que los independentistas

de 1816, intentando un corrimiento, hacia 1810, de lugar y de tiempo, y del origen mismo de la nación. Esta operación política no es la única en este sentido[10]. Así las cosas, el patriotismo será una forma de nacionalizar según ideales propios de un sector de la dirigencia finisecular y de principios de siglo XX.

Este patriotismo, según se desarrolla en la orientación patriótica del capítulo noveno, se basa en la lealtad patria, que remite al padre, desde una filiación identitaria que allí se despliega desde la conducción del gobierno de la educación.

8.2.8. Movimientos reformistas

Ya en su participación política en los antecedentes de la Reforma del 18, y en franca oposición al rector, Juan María Gutiérrez (1809-1878), Ramos Mejía inicia sus primeros pasos en el avance político para una transformación de la educación superior, participando del movimiento llamado por sus fundadores "13 de diciembre", junto a un selecto grupo de reconocidos políticos salientes de su tiempo (Guic, 2018). En la presidencia del CNE, llevará a la práctica una reforma educacional para la construcción del otro que gobernar.

Sin cerrar del todo esta aproximación a las definiciones ideológicas en que se ha inscripto al presidente del CNE, según la perspectiva de la presente investigación, las ideologías cristalizan en prácticas y encarnan en los miembros del círculo dirigente a través de una política pública educativa como el Programa de Educación Patriótica; es decir, se instauran discursos que entraman ideologías diversas, y, desde este sistema de referencias, leen la realidad según sus perspectivas de gobernantes, haciendo intervenciones políticas que imponen esa lectura en su tiempo. Así, construyen saberes y apelan a otros para definir la otredad que gobernar.

Del primer apartado se toma en cuenta la dimensión de la escena del reformismo que nos permite aproximar a definiciones en torno a una pluralidad compleja que atiende a esferas tanto políticas, como castrenses y religiosas, a las que se les suma la educativa, como vía de transformación –en continuidad con Devoto (1996) y Castro (2012)– en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo.

El glosario se nutre con avances realizados ahora hacia el estudio del Centenario de la Independencia, y, en este sentido, las significaciones de "nacionalismo" y "patriotismo" irán virando hacia

el primero, porque allí se discuten los antecedentes de la gesta de la nación, allá en Tucumán, y no en Buenos Aires.

El glosario ideológico no es una construcción acabada, sino que invita a reformular y plantear los límites de las categorizaciones en las que se inscriben las políticas educativas, para el caso, los programas educacionales, y quienes las definen e instalan.

Sigue ahora, desde algunas de las formulaciones anteriores, revisar el legado de la modernidad, ese que en particular Geneyro (1991, 2007, 2009) problematiza en sus indagaciones. En continuidad con muchos de sus ejes, y matizando algunos de estos postulados, se aborda la cuestión ideológica de la recepción de esa modernidad, tantas veces aludida como constitutiva de la escuela.

8.3. La cuestión ideológica en la recepción de la modernidad

> Nuestra Patria, como á Roma comparaba el lírico inmortal, es "semejante á la vieja encina de los sombríos bosques de la Álgida raleados por el hacha. Se acrecienta con sus pérdidas, se anima con sus heridas, y nuevo vigor arranca del hierro que la golpea" (Joaquín V. González, 1900).

Otro aspecto ideológico que se plantea, y que entra en tensión con una educación patriótica, es la pregunta por la transmisión del funcionariado de lo que se denomina el "legado de esa modernidad"[11], ya arraigado en el origen de los sistemas educativos de Occidente, y particularmente en Argentina; siempre referido y escasas veces estudiado, según Geneyro (2009). Su preeminencia puede aportar pistas intelectivas en la búsqueda de alternativas educativas para conocer las claves en términos de su trascendencia.

En el caso de la Argentina, este legado cristalizará en el Centenario, donde la filiación a la ideología en términos de la recepción de la modernidad no será un mero trasplante de ideas y respuestas, sino que se constituirá en una clara reformulación de sus contenidos. Los saberes particulares y nacionales serán articulados paradójicamente con las tesis tan disimiles y variadas de los pensadores de la modernidad, según se desprende en principio del glosario. Tal afirmación puede ser formulada a la luz de estudios documentales y, además, se empleará como analizador en el capítulo siguiente.

En el recorrido por las diferentes publicaciones del CNE, en el Centenario, fue posible relevar los contenidos, la modalidad y las estrategias de implementación del Programa de Educación Patriótica. Si bien el objetivo no es otro que la instauración de una identidad nacional en una tierra de inmigrantes, la vía educativa planteará una respuesta al problema a través de un pensamiento universal, para el presente, noreurocéntrico. Desde esas concepciones, constituye el propio relato fundacional, aunque de corte patriótico.

Así se tensionarán los objetivos de formar lo propio en la construcción de una identidad nacional con las apelaciones de contendidos universales de la modernidad, como saberes de autoridad, y con base en ellos. Esto no se dará sin argumentos al parecer contradictorios, que pueden advertirse en las fuentes. Desde la estrategia de intervención sostenida en el diseño de contenidos patrióticos, transmitidos a la formación docente, la ideología en los contenidos de la modernidad, estos serán empleados en las fórmulas didácticas y pedagógicas para el quehacer del magisterio, y la conformación del magisterio nacional, como legitimadores de quienes detentan los saberes del Estado para la educación común.

Distintos funcionarios, como vocales o inspectores, a cargo de la instrucción pública de los primeros años, colmarán las páginas de las publicaciones como *El Monitor* con elaborados artículos acerca de la teoría de la educación formuladas por Cartesius y su espiritualismo pedagógico, o los escritos de Comenio y su *Didáctica Magna*. Sus biografías también serán parte del acervo que compondrá los materiales de estudio de los docentes en sus distintos modos de formación.

Aquí, la formación docente para la política pública educativa que se estudia se define como el diseño, la transmisión y la intervención del gobierno de la educación, en este caso el CNE, que define los saberes pedagógicos y patrióticos para su enseñanza en las escuelas comunes, que se imparte en las escuelas normales y que contempla a maestras y maestros no titulados que hay que educar en los principios de la enseñanza primaria de la instrucción pública, a través de modelos propuestos por inspectores, por las publicaciones y por las conferencias magistrales.

Para citar un ejemplo, un pormenorizado trabajo del Dr. Juan Patrascoiu (1909), que inicia su *expertise* en Didáctica, puede

visualizarse en el despliegue de su conocimiento en torno a los postulados que recupera, además de los nombrados, como J. Locke, Schopenhauer, a Claudius, Nietzsche, Helbetius, y Leibnitz, entre otros, para concluir lo siguiente:

> En resumen: 1° negamos que el carácter del hombre sea innato y constante. 2° Afirmamos que el hombre nace sólo con *disposiciones* é *inclinaciones* hacia un cierto carácter, nunca con el carácter ya formado. 3° Aquellas disposiciones no "desarrollan" fatalmente, sino cuando el hombre las ejercita y las cultiva (Patrascoiu, 1909, p. 542).

Del artículo y de este fragmento, se pueden analizar por lo menos dos o tres cuestiones: la primera, la rica formación y el plexo cultural que exhibe el inspector para elaborar la conclusión que expone; segundo, las disciplinas que intervienen en la propuesta de una teoría de la educación, que plantea como única, en el título y los contenidos que se derivan en este sentido; por último, y no en orden de importancia, la disputa entre el espiritualismo y el utilitarismo que opone posicionamientos pedagógicos, al parecer, irreconciliables, propone una salida spenceriana desde su lugar en el gobierno de la educación, a través de un discurso apologético, ya que, si Darwin tuviera razón, la razón de ser de la escuela sería inútil. Tal como reproducen algunos dirigentes que se enlistan detrás de la frase que se le atribuye a Miguel de Unamuno (1864-1936), "Lo que natura non da Salamanca no presta". Desde la afirmación de Patrascoiu, la escuela es necesaria, es tutorial en el más primitivo de sus sentidos, porque permitiría enderezar las inclinaciones de los hombres[12], según el autor refiere.

La formación será la vía de trasmisión de saberes y modos de hacer del complejo ideológico, que muchas veces queda invisibilizado por un proceso claro de naturalización, y en este sentido de la formación, la cuestión de la Didáctica o didácticas que se implementaron o invocaron en el marco de los contenidos del currículum formativo, como hoy se define, establecen los saberes y la pedagogía con los que el Estado, a través del CNE, delineará los modos en que se impartirá la educación en las escuelas para la construcción de la ciudadanía. O, dicho de otro modo, se requiere conocer cómo el Estado edifica una educación para la formación

ciudadana, imponiendo las ideologías que legitiman a la dirigencia política del Centenario.

1. Frase atribuida a José María Ramos Mejía, por Osvaldo Magnasco, donde explica: “Y por la Patria ha dejado una obra científica y literaria que perdurará siempre, y por la Raza las instituciones de higiene que fundó y los miles de escuelas que sembró por todo el país”.
2. Del tránsito por el Doctorado PIDE y del Seminario a cargo del Dr. Cullen, derivan las primeras publicaciones del ámbito que se investiga.
3. Lugones, Leopoldo (2000). *Odas seculares*, Buenos Aires, Pasco Ediciones.
4. Las nociones etimológicas se toman del diccionario *Etimologías de Chile*, disponible en línea en t.ly/ro7v.
5. Se sigue indagando en esta pluralidad ideológica contenida en el sustantivo como posibilidad de colectivo.
6. *El diario de Gabriel Quiroga* es una obra recomendada en la sección de bibliografía del *El Monitor*, (p. 298). *El Monitorde la Educación Común*, año 29, tomo XXIV, Buenos Aires, 1910. Consultada la versión de 2010.
7. De algunos de ellos, se ha podido recomponer su trayectoria política, en el cuadro de biografías del anexo.
8. Esta pista se sigue de las revistas científicas francesas, disponibles en Gallica: gallica.bnf.fr.
9. Las definiciones de “patriotismo” y “nacionalismo” se constituyen en la línea de investigación del Instituto de Problemas Nacionales de la Universidad Nacional de Lanús.
10. Estudios sobre la Reforma de 1918 revisan como antecedente la Reforma Universitaria de 1871 (Guic, 2018).
11. Los avances de la investigación en torno al legado de la modernidad fueron expuestos en el XV Corredor de las Ideas del Cono Sur, X Coloquio Internacional de Filosofía Política Bahía Blanca, 28, 29 y 30 noviembre 2018, Departamento de Humanidades, UNS.
12. Este desarrollo se presentó y publicó en Actas de las II Jornadas Regionales de Investigación Superior, Montevideo, 2020.

9

La política educativa del CNE en el Centenario: el Programa de Educación Patriótica

Desde la formulación de interrogantes primigenios, y en respuesta a la pregunta acerca de cómo el gobierno y en particular el CNE construyen a ese otro que gobernar para resolver la cuestión de la inmigración, se dirime aquí bajo el título del presente capítulo la política del CNE a través del Programa de Educación Patriótica, política que formula estrategias de intervención e intervenciones estratégicas de gobierno desde, en y para la educación común, en el ciclo del Centenario, sistematizando la información y la consolidación de la formación, que se cristaliza y tiene continuidad en el presente.

La hipótesis conduce los movimientos que concluyen el proceso de investigación: o mejor, todo este recorrido propicia la entrada profunda a la comprensión de la construcción de la otredad patriótica, para así entender la homogeneización materializada a través de la vía educativa.

En este capítulo se expondrán las derivas de aquellas aproximaciones al corpus documental para el estudio del Programa de Educación Patriótica, a través de fuentes que, como puertas de entrada a este modo de estudiar la Historia de la Educación y desde múltiples escritos, sin jerarquías en su selección, interpelan documentos para el estudio de una política pública educativa propia de un ciclo.

Así, las normativas, las publicaciones, las revistas de divulgación, las actas, los informes y las memorias –atendiendo a sus diversos y propios géneros– son indagados por un sistema de referencias cartográfico, que se modeliza empleando representaciones vertidas en el apartado anterior y que inicia en la investigación histórica de las

políticas educativas del Centenario, un aspecto poco profundizado en relación con un programa que puede interpelarse, desde tramas ampliadas de análisis, como una genuina política educacional.

Entonces, habiéndose exhibido las políticas de creación del CNE como organismo que gobierna la educación común, el complejo entramado ideológico de tales políticas y las relaciones políticas funcionariales, fruto de sus biografías políticas, los pliegues de este nudo problemático ponen en foco el objeto.

De lo anterior, se profundiza en la construcción de conocimiento de la política desarrollada en el Centenario desde el CNE, bajo la órbita gubernamental de J. M. Ramos Mejía, recuperando el Programa de Educación Patriótica como política gubernamental, recorriendo tanto las estrategias de intervención, como las acciones de sucesivas intervenciones estratégicas para su ejecución.

Una política surge de las tramas ideológicas impuestas por quienes tienen el poder de idearlas y efectivizarlas, en por lo menos tres vertientes: el poder de establecer la agenda de los problemas de la nación, el poder para debatirlos y el poder de dar una respuesta normativa y conducir acciones de gobierno de esos diseños legitimados y de legitimación que tramitan en las escuelas e imponen modos de ser y hacer a los sujetos que las habitan.

Entonces, como política educativa, el Programa de Educación Patriótica se analiza a través de documentos de los que se relevan datos para condensar información sustantiva y producir conocimiento, con un sistema de referencias educacionales de una política educativa estatal pretérita[1]. Así se estudiarán dos aspectos claves de su complexión gubernamental, la información consolidada que construye y la formación que instala, y desde ambos se analizarán los contendidos que hoy llamamos “curriculares” de constitución patriótica, que despliegan las didácticas implementadas que se instituyen y las acciones para la consecución de sus metas en la instauración de una discursividad, cuya vigencia es clave para comprender ya no el éxito, sino la trascendencia del Programa de Educación Patriótica, oculta por su eficacia.

Es preciso detenerse y hacer una distinción entre el Programa de Educación Patriótica, denominado así por la dirigencia en su tiempo, y el programa educacional despectivo con que se lo denominó posteriormente y se lo caracterizó a lo largo del tiempo.

Aquí, “Programa de Educación Patriótica” es el nombre que se le atribuye a la política educativa definida e implementada por el CNE, cuyo objetivo principal se constituye como respuesta educacional a la cuestión del inmigrante y, en ese sentido, instaura una función política. Esta particular función política resuelta a través de saberes patrióticos y homogeneizantes –saberes que aún perviven en las escuelas– cumple para la presente indagación una función patriótica, que se advierte en las fuentes documentales, discursos que entraman las ideologías naturalizadas por la clase dirigente y legitiman su accionar gubernamental.

La investigación inició así con el estudio de un documento, *La Escuela del Centenario*, de 1908, que se publica como una estrategia de intervención, de J. M. Ramos Mejía, en su asunción a la presidencia del CNE, y que se reconoce como respuesta al problema planteado en *Las multitudes argentinas*, de 1899, para resolver la cuestión del inmigrante.

Se emplea la representación de un iceberg que figura, de qué forma esa publicación primera, se constituye en un ápice del Programa de Educación Patriótica que queda oculto y que se fue recorriendo rizomáticamente, en apartados anteriores y en los que prosiguen. El modo paleontológico, posibilita incorporar hallazgos en el entrecruzamiento de las fuentes y las referencias investigadas, provistas por las mismas.

Representación n.º 18. El iceberg de la política pública educativa del Centenario. El iceberg como representación rizomática

La representación además muestra una distinción en la operacionalización –si se quiere– para la presente investigación, establecida párrafos arriba, entre el programa de educación patriótica,

definido hasta el presente como un mero proyecto que fue leído como un recorte histórico, y el proyecto como política con nombre propio, tal como se desarrolla metodológicamente en el capítulo tercero. Se sortean además algunos riesgos señalados en la segunda parte respecto de las homologaciones del objeto de estudio histórico con una fuente.

Esta aclaración que distingue la fuente del Programa de Educación Patriótica requiere más precisiones. Existen dos escritos distintos de fechas diferentes con el mismo título: “La Escuela del Centenario”. La primera, publicada en 1909, como documento único, con proyectos promovidos por el presidente del CNE. El segundo sería una publicación ampliada de estos proyectos, en una versión sustantivamente más extensa como artículo de *El Monitor*, que contiene, además de los proyectos, el desarrollo de apartados con subtítulos como “Resoluciones del CNE sobre la celebración del Centenario de Mayo”, “Las escuelas en la Plaza Congreso”, “Actos Patrióticos en las escuelas de la Capital”, “El Centenario de los Territorios Nacionales” y “En las provincias”. En su desarrollo, incrementa su volumen con los informes de las acciones concretas, para mostrar algunos de los resultados de los festejos que se recuperaron.

Estudiadas articuladamente con el relevamiento de otras fuentes, las estrategias de intervención proyectadas ya desde 1908 –con los primeros intercambios epistolares al interior del CNE– por su presidente y sus funcionarios, y las intervenciones estratégicas cristalizadas con las devoluciones de las acciones concretas de gobierno, efectuadas en las escuelas y espacios públicos dirigidas por el CNE, abren una nueva modalidad para el análisis del Programa de Educación Patriótica.

El siguiente cuadro refleja el cruzamiento derivado del estudio del acervo documental.

Tabla n.º 5. Analizadores del Programa de Educación Patriótica como política pública educativa

	PEP como PPE		
Estrategias del CNE.			
La Escuela del Centenario 1909			
Patrióticos.			
Centro Nacional.			
Dirección Nacional.			
Dirección Sanitaria.			
Legado patriótico.			
Museo.			
Materiales escolares.			

Actos escolares.
Bautizos.

Esta distinción entre estrategia de intervención e intervención estratégica comprende los dos aspectos de un Programa de Educación Patriótica, la dimensión legal, resolutiva, como proyecto diseñado para dar respuesta a un problema y la ejecución a través de acciones deliberadas para concretar los objetivos propuestos. Esta distancia entre lo declarativo y lo efectuado, a su vez, se entrama con otros aspectos propios de la política educativa que constituyen la información y formación, como contenidos y modalidades propias, que asumen cada una de ellas.

El cuadro anterior no deja de expresar el movimiento, como fotografía del sistema categorial del estudio rizomático para transitarlo, constituido por las estrategias de intervención que desplegarán diseños de información y formación que devienen en intervenciones estratégicas, en materializaciones de información y formación, que, a su vez, operan y acontecen en las escuelas. Se propone una primera lectura de este recorriéndolo como una N invertida.

El camino de estudio no debe olvidar el contexto de producción. El médico, ni bien asume en el cargo del CNE, inicia las gestiones para la conmemoración del Centenario, y así lo revela una carta del 4 de abril de 1908, donde se dirige a sus funcionarios, señalando:

> Aproximándose la celebración de la fecha histórica nacional del primer centenario de nuestra independencia, pienso que entre otras formas patrióticas ó iniciativas útiles, el Consejo Nacional de Educación, que tengo el honor de presidir podría cooperar a conmemorar la Revolución de Mayo con una obra de interés público y que se relacione directamente con la educación común cuya dirección nos está encomendada (Ramos Mejía, 1909, p. 44).

Una acotación anecdótica es el empleo de la palabra “independencia”[2] en esta fecha que posee una significación revolucionaria, antes que “independentista”; la independencia se ata a la fecha de mayo del 1810, en un claro intento de trasladar de lugar y de tiempo el origen emancipatorio de la nación. Pero lo sustantivo que se extrae de la cita es el papel protagónico que tomará la conducción del organismo y que estos proyectos resultantes conforman un arduo

trabajo de consultas y diseño, desarrollado desde su arribo a la presidencia para tales fines.

Otra distinción es que el proyecto presentado desde la presidencia del organismo al CNE devino en una política pública educativa que cristalizó primero como normativa de corte reglamentario y que luego se concretó, mediante efectores –maestros y maestras–, en diversas formas educacionales.

En cuanto al ámbito metodológico, el devenir de la investigación mostró que este primer documento y su publicación posterior son evidencia necesaria, mas no suficiente, de que los proyectos del Centenario del gobierno de la educación común están insertos en algo más grande, que es la política educativa que despliega el CNE durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía, y que devienen en una función patriótica de la educación. En este sentido, las invariantes del nudo del Programa de Educación Patriótica y las políticas educativas se utilizan como analizadores válidos para poder hundir en la historia referencias que nos permitan profundizar la educación patriótica que hoy se sigue predicando en las escuelas y es considerada “exitosa” y trascendente.

Una política educativa surge de las disputas de las tramas ideológicas que atraviesan a los dirigentes, que a su vez intentan imponer su discurso, y establecer así una agenda de los problemas del gobierno, cuya respuesta, a modo de normativa, construye otredad. Y todo lo anterior según una modalidad que se desprende del estudio, donde los dirigentes debaten, construyen e imponen, los funcionaros recepcionan y trasmiten, como en las enfermedades, la cura de los males educacionales –como el caso del analfabetismo–, y los cuerpos docentes efectúan, accionan en territorio. Si hay fallas en la implementación, los funcionarios inspectores vigilan y corrigen, según su función, en aras de la efectivización de la política.

Teniendo presentes las funciones del CNE, la potencia de las ideologías que entraman su política y su funcionariado, es posible desandar relevando de las fuentes estrategias de intervención e intervenciones estratégicas del Programa de Educación Patriótica, en el tránsito de la información consolidada para la formación patriótica perseguida.

Ambas publicaciones tituladas “La escuela del Centenario” promueven la presentación que, a continuación, organiza el

entrecruzamiento de las anteriores, por un lado, el diseño de la estrategia del Programa de Educación Patriótica, y su requerida información para la toma de decisiones, y, por otro, en diálogo con la primera, las intervenciones estratégicas de formación del CNE para la consecución de sus metas, configurando una educación patriótica que hoy pervive y una alfabetización o función patriótica en la definición del relato mítico todavía vigente.

Estas perspectivas desde la dimensión gubernamental enfocan a este sistema categorial formado por las estrategias e intervenciones de la política educativa del CNE: la información y la formación motorizan una discursividad de saberes patrióticos a través de contenidos diseñados, didácticas propias, en pos del establecimiento de un relato histórico del mito fundacional, un panteón, sus himnos a la patria, y demás intervenciones. Por ser constitutivos de la educación, requieren de analizadores del ámbito educativo para aprehenderlas, desde un abordaje apropiado. Por ello, el sistema referencial no jerárquico, rizomático, tomará los aportes de las teorías del currículo, o las Didácticas que se transmiten, instalan y definen. En este sentido, es importante subrayar que los estudios que siguen no son eminentemente curriculares o didácticos, sino que se sirven de sus conocimientos valiosos para conocer en forma más acabada el Programa de Educación Patriótica, empleando herramientas de lectura curriculares, como así también una caracterización de la disputa e instauración por sus didácticas.

En suma, para desandar esas relaciones, en algún caso correlacionales, según el cuadro anterior refleja, tanto las estrategias como las intervenciones del CNE permiten el reconocimiento de las acciones del gobierno de este organismo: diseñar y promover la información y formación necesarias para aproximarnos al gobierno de la educación común en el Centenario, siguiendo una función política distintiva por su contenido patriótico.

De la forma de entrada anterior, la que sigue ordenará la escritura en su devenir, que ahora se mueve en forma de letra U[3], iniciando por los diseños de las estrategias de intervención, según la información y formación promovida por el CNE de su Programa de Educación Patriótica, para pasar a las intervenciones que redundaron en informes, actas y publicaciones de las resoluciones efectuadas y la formación resultante de las acciones concretas del CNE que se

materializaron en objetos y prácticas que aún perduran en la escuela de hoy.

A continuación, algunas consideraciones del sistema categorial para su elucidación.

9.1. Información y formación como estrategias de intervención del CNE

De la hipótesis que inicia el capítulo, se indaga la complejidad del diseño y la implementación del Programa de Educación Patriótica, tanto la información como la formación de un consolidado de saberes de un Estado para gobernar la educación. El presidente del CNE, ni bien asume la conducción del organismo, comienza a diseñar estrategias de intervención para el gobierno de la educación común, y reconoce la necesidad de generar estadísticas comparables en una nación con jurisdicciones provinciales, la capital y los territorios, y una gran diversidad y fragmentación en esa escena que se intentaba reformar. Se toman como insumo las dimensiones propuestas por Fernández Lamarra (2002; 2009), ideológica y política, pedagógica y estética, y administrativa, para reconfigurarlas según la modalidad advertida en el modo de gobernar la educación de este organismo, construyendo información para la formación docente, desde estrategias de intervención e intervenciones estratégicas para la consecución de sus fines.

Estos instrumentos son parte de un diseño complejo que caracteriza el Programa de Educación Patriótica, y que puede observarse siguiendo dos aristas cruciales para su elucidación devenidas de la condensación de esos datos que surgen constantemente de las fuentes, en torno a la construcción de información de la escuela común, los recursos puestos al servicio de ella y la información que transita, no solamente en las esferas gubernamentales, sino que además se transmiten a las escuelas y operan sobre ellas.

En este apartado, solamente a los efectos de la continuidad del análisis, se desandan las categorías devenidas de las dimensiones diseñadas para el estudio del Programa de Educación Patriótica, siguiendo, como el título lo anticipa, la información y la formación como estrategias de un diseño pormenorizado del gobierno del CNE de

un proyecto político educacional, que trasciende esta denominación que porta en las investigaciones hasta el presente.

Esta categoría de la dimensión es, si se quiere, declarativa en un punto, ya que define los objetivos, los contenidos y las modalidades del plan. Son eminentemente pedagógicas en el sentido del deber ser modelizado de la enseñanza. Su ejecución, como intervención para la concreción del proyecto, las intervenciones estratégicas, será la otra cara de la misma moneda, tal como queda ilustrado en la representación de la segunda parte.

El éxito definido por otros autores no tiene que ver con una valoración positiva de la instauración del relato patriótico, sino con la consecución de la meta planeada por el gobierno de la educación, desde el CNE, que aquí se caracteriza como trascendente.

Por ello, en ese ordenamiento se presentan a continuación tres secciones del sistema categorial en relación con las estrategias de intervención: el estudio del primer documento, para dar paso a la información sustantiva de relevamiento de los informes requeridos como parte de esta proyección, y, por último, los diseños en sus tramas curriculares y didácticas puestos al servicio de tales fines.

9.1.1. El plan primero

Encontradas las evidencias de la vinculación entre el problema formulado por Ramos Mejía en *Las multitudes argentinas* y *La escuela en el Centenario*, de 1908, que se propone como respuesta educativa, se hace foco en esta primera versión de una publicación que llega a las escuelas de toda la nación.

Publicaciones de *El Monitor* revelan el modo en que se produce este escrito, visible a través de diferentes consultas realizadas por el médico a distintos dirigentes y funcionarios, y que posteriormente fueron divulgadas por la revista, para realizar una reforma educacional cuyo objetivo explicitado era formar al sujeto de la república, sentido que aún estaba por definirse.

El análisis del primer documento, *La escuela del Centenario*, ofrece la siguiente caracterización. La publicación, en esta primera versión, comprende doce proyectos que se diseñan y proponen desde la presidencia del Consejo. El objetivo manifiesto es la participación activa de la escuela en los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, introducidos con una carta del mismísimo Ramos Mejía (1909),

que dice:

> Esta presidencia piensa que el Consejo Nacional de Educación debe tomar una participación principal en la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo porque es el encargado del orientar el pensamiento de la escuela y porque ésta representa el germen del alma nacional (p. 3).

A su entender, la escuela es "vínculo del hogar y del Estado, es la llamada en primer término á realizar el esfuerzo que haga convergir todas las energías hacia la grandeza de la patria" (Ramos Mejía, 1909, p. 3). El flamante presidente convoca a sus dirigentes con el objetivo explícito de "dar forma a la acción del Consejo", según señala.

Según el orden en que se van presentando, el primero de los proyectos es erigir un monumento al maestro de escuela[4], considerando que debe honrarse la memoria de los "servidores de la patria". Aquí se funda la idea de un maestro que se constituye como modelo patriótico, con la intención de difundir los fundamentos del patriotismo establecidos por Ramos Mejía:

> … presentándolos a la posteridad como símbolos de las virtudes ciudadanas para que en ellos se inspiren las nuevas generaciones y adquieran los fundamentos de patriotismo, justicia y libertad que deben guiar todas las acciones en el engrandecimiento de la República y como consecuencia hacia la felicidad personal de cada uno de sus habitantes, siendo el maestro de escuela uno de los factores que han contribuido más intensamente á la consolidación y progreso nacionales, preparando el cerebro y templando el espíritu del pueblo argentino (Ramos Mejía, 1909, p. 4).

En cuanto a la inscripción ideológica, el discurso revela un liberalismo lesionado por un patriotismo republicano, al que se subordina la justicia y la libertad. Como un soldado anónimo, siempre en masculino, al maestro se le atribuye la potestad de ser ese factor, que deviene en mero efector –según este desarrollo lo irá revelando– del credo patriótico que se predica.

Si bien no explicita en qué plaza de Buenos Aires se construirá, se dirigen cartas al Poder Ejecutivo nacional, a gobernadores, a asociaciones y a bancos para solicitar el apoyo necesario para este emprendimiento. Se designan comisiones para tales fines y se solicita la autorización para su ejecución al Congreso de la Nación, no

apareciendo aquí mención alguna ni referencia de solicitud o de autorización al ministro de Instrucción Pública. Aquí la autonomía del organismo respecto de la cartera ministerial no se observa tan relativa. En este sentido, este monumento al maestro nacional, promovido por el CNE, muestra la evidencia de algunos de los desbordes de las funciones enunciadas en la ley 1.420. La cuestión del monumento que no fue será desandada en un apartado más adelante.

En cuanto a la exhibición de la participación de la escuela como institución en el Centenario, el presidente resuelve implementar en un local de la capital una Exposición Escolar, donde se mostrarán "los progresos alcanzados por la escuela primaria, en todas sus fases, en el último siglo" (Ramos Mejía, 1909, p. 7).

Con gran minuciosidad, organiza cuatro grupos a los que les especifica detalladamente las temáticas que presentar, distribuyendo en cada caso lo siguiente: el primero le corresponde al CNE, el segundo, a las escuelas comunes, el tercero, al personal docente, y el último, a las asociaciones docentes. Involucra así a cada actor del sistema de enseñanza que gobierna.

Otro de los proyectos que se puntualiza es la creación de un Museo Histórico Escolar donde se especifican cuáles serán los elementos de reproducción que lo constituyan. En el diagnóstico de situación, se plantea que tal museo solamente "existe en el nombre y en una leyenda del presupuesto" (Ramos Mejía, 1909, p. 22). En el escrito se argumenta "la necesidad de crearlo, proveerlo, organizarlo y darle la importancia que requiere" (Ramos Mejía, 1909, p. 22). El razonamiento que sigue es más que interesante, Buenos Aires tiene museo escolar y la nación no. Aquí, una vez más la Provincia de Buenos Aires y su concepción educacional se tornan en modelo de aspiración del sistema nacional.

Con la finalidad de "orientar la enseñanza de la historia nacional hacia la formación de una conciencia argentina é interpretar el concepto moderno de esta enseñanza" (Ramos Mejía, 1909, p. 13), se resuelve la creación del museo y, en su segundo artículo, se define y explicita su material didáctico.

Este CNE que gobierna la educación común, y desde allí, sin mediación del ministerio correspondiente, envía al Congreso uno de los proyectos con formato de ley, que no es otra cosa que la ampliación del edificio que constituye la sede de gobierno y sus

dependencias. Justificando expropiaciones para su reconstrucción y así evitar los perjuicios "á los intereses confiados al Consejo Nacional de Educación" (Ramos Mejía, 1909, p. 17), el médico a cargo de la presidencia expresa la necesidad de extender las reparticiones y poder desarrollar la inspección médica escolar, "que ha expandido enormemente sus funciones para responder á las exigencias de la salud de maestros y alumnos" (Ramos Mejía, 1909, p. 17). Esta evidencia fortalece la hipótesis de un programa que va más allá del Centenario, ya que se comporta como una política que encuentra una oportunidad en él.

En la misma fuente, se resalta la falta de oficinas para distintas dependencias, como la Dirección de Arquitectura, la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar –esta última creada por Ramos Mejía– y una nueva instalación para la biblioteca, debido al crecimiento de ejemplares. Aquí se observa que el CNE dispone de recursos para comprar o alquilar edificios para sus creaciones y ampliaciones edilicias.

Otro de los proyectos, denominado "Monografías Históricas", revela otro aspecto de la política educativa, promoviendo concursos para docentes y siendo ellos mismos, los miembros del CNE, los jueces que otorguen los premios, fundando su autoridad en la jerarquía, según lo afirma su presidente:

> … es en lo acontecimientos históricos donde debe buscarse el espíritu patriótico que identifique el sentimiento del pueblo y forme el alma colectiva, que es el cimiento más poderoso de las nacionalidades, y siendo una de las formas más eficientes para estimular el estudio de la Historia Argentina (Ramos Mejía, 1909, p. 26).

Estas expresiones son centrales para ver en los proyectos una continuidad. Señalada en sus multitudes, la conceptualización de un alma colectiva de la masa es empleada como recurso para explicar su funcionamiento; aquí, un Ramos Mejía del novecientos, que sigue apelando –aun siendo un médico, un científico– a la definición patriótica que hiciera del alma de la multitud finisecular, tensionando así el higienismo y positivismo en que permanentemente se lo inscribe.

Para brindar mayor detalle, se establece como jurado del

concurso de monografías el siguiente listado: Dr. Joaquín V. Gonzáles, Sr. Ricardo Rojas, Dr. Carlos Urien (1855-1921) y Dr. Manuel Carlés (1875-1946). Todos ellos[5] son parte del círculo dirigente, en distintos puestos, según sus trayectorias políticas.

Se dispone, en el mismo documento como proyecto, el bautizo de escuelas, atendiendo al deber conferido, según el médico, al CNE que él preside de "recordar á los grandes hombres que dieron independencia á la República y organización y estabilidad a sus instituciones" (Ramos Mejía, 1909, p. 28), como también a las "damas argentinas que supieron elevarse al loable patriotismo" (p. 28). Es interesante en la construcción de la otredad que se instaura que los hombres, los patriotas de la nación, tendrán exclusividad, nombre propio y un lugar en el panteón nacional, y que las mujeres serán un colectivo en minúscula, sin rostros ni apellidos.

Además, los "muertos ilustres", según una selección particularísima a criterio del redactor, serán parte de ese panteón, que se traducirá en la liturgia del calendario escolar. Según la lectura de la dirigencia, allí donde el hombre ya es grande por su posición, la mujer debe elevarse por su condición.

El presidente del CNE resuelve en el artículo primero de este proyecto "bautizar durante la Semana de Mayo de 1910, las escuelas públicas con el nombre de las patricias y de los próceres argentinos que oportunamente se designará" (Ramos Mejía, 1909, p. 28). Para sumar a lo anterior, ellas son patricias, mujeres de la patria, ellos, los próceres, los elevados, desde la significación del término. Si faltaba algo a la precisión de la estrategia de intervención, los panegíricos que se leerían en cada ceremonia de bautismo quedarán a cargo de los miembros del CNE, según su artículo segundo.

Las denominadas en su tiempo "conferencias pedagógicas" se constituyen en parte del sistema de formación docente y se diseñan según la idea de "uniformar el criterio de los maestros", en una proyección pedagógica nacional. El término para su desarrollo es "celebrar", continuando el análisis religioso que se desprende del estudio discursivo. Los temas en general apelan a cuestiones estéticas.

Ramos Mejía delinea, además, el diseño de un atlas escolar que, para la presente investigación, formará parte de esta política, y que en general se estudió como el denominado "Informe Ramos", que requiere de un dispositivo accionado por la presidencia del CNE a los

gobernadores provinciales, para que provean la información requerida al inspector enviado, Juan Pedro Ramos. El análisis de los resultados se desarrolla en las intervenciones como materialización de este proyecto de alcance nacional, y se concreta en dos volúmenes estudiados más adelante, con el título de *Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina 1810-1910*, publicado en 1910, cuya proyección es atribuida a Ramos Mejía, y su compilación y redacción, al inspector de provincias del CNE, Ramos. Ambos Ramos designan al voluminoso informe.

En cuanto al modelado de este proyecto de atlas, se delimitan las bases del atlas que conmemore el centenario, encomendado a la Oficina de Estadística, un trazado:

> … en el que habría de exponerse gráficamente, con planos, mapas diagramas y estadísticas generales el desenvolvimiento que ha tenido la educación común en la república, como un resumen para determinar las diversas etapas que ha recorrido la mentalidad del pueblo argentino en su primer siglo de existencia (Ramos Mejía, 1909, p. 31).

Hoy lo llamaríamos, desde el enfoque rizomático, “mapear la educación nacional”. La obra concluida mostrará mayor alcance respecto de la educación común, recorriendo otros espacios del sistema educativo.

La dirigencia desde el organismo establece una necesidad o, mejor, un objetivo claro en el debate político, que es el consenso del protagonismo de la escuela en el período del Centenario, con su consecuente organización presupuestaria y los recursos materiales para su ejecución; esto se traduce en un acuerdo de la elite que permite obtener recursos para administrar desde el CNE las sedes educativas.

En cuanto a los denominados “festivales escolares”, a modo de proyecciones de las celebraciones mayas, se diseñan para estos festejos acciones concretas como: desfiles escolares ante la Pirámide de Mayo de escuelas públicas y privadas, que adhieran, y en cada distrito, durante la Semana de Mayo:

1. “Manifestación escolar en honor de los inventores de la escarapela nacional.

2. Homenaje á la Bandera Argentina y desfiles escolares.
3. Función teatral del carácter patriótico.
4. Retreta[6] escolar" (Ramos Mejía, 1909, p. 31).

El diseño de acciones que seguir se concreta y detalla para su concreción. Es interesante que se explicite la conformación de una comisión de alumnos para este propósito, y se especifique la limitación de la participación de los docentes con el fin de "generar en los niños la satisfactoria impresión que generan los actos voluntariamente producidos" (Ramos Mejía, 1909, p. 31). La deliberada y pormenorizada estrategia queda expuesta por un conocedor científico de las simulaciones de este ciclo[7]. Los desfiles son impuestos por una voluntad de poder que, lejos de ocultarse, se exige y promueve.

Se instala aquí la tradición del reparto de escarapelas, que ahora se orienta a iniciar en una plaza pública, y que, en los diferentes distritos escolares, se cante "el Himno Nacional Argentino y á la misma hora en que French y Berutti lo hicieron, fijarán en sus sombreros la escarapela y la conservarán en éstos durante la histórica semana" (Ramos Mejía, 1909, p. 32). También se indica embanderar los frentes del CNE y las escuelas durante ese tiempo. Estos modos de festejos pueden verse aún en las escuelas de diferentes niveles del presente, como lo condensa en su estudio Amuchástegui (2002).

Las nombradas como "monografías sobre educación en la Argentina" se constituirán como una estrategia de intervención que luego se materializará como intervenciones estratégicas de formación, según cuatro tópicos jurisdiccionales, a saber: la educación en la República Argentina, la educación en la Capital Federal, la educación en los territorios federales y la educación en las provincias. Los premios son, además de dinero en efectivo, una medalla, un objeto de arte y un diploma. Lo que no está dicho allí es que ese material del esfuerzo de maestros e inspectores será juzgado por Ernesto Bavio (1860-1916), Raúl B. Díaz (1862-1918) y Leopoldo Herrera (1863-1953), funcionarios de trayectoria política, como puede verse en las breves biografías políticas del anexo.

Como anticipo, aquellas monografías premiadas por el jurado serán publicadas en las páginas de *El Monitor*, como material de formación, divulgación y reproducción de la selección de los

dirigentes del CNE. Luego de su selección y la premiación de los monográficos, estos fungen, a su vez, como modelos de producción para ese conocimiento que se reproducirá en las escuelas.

Los concursos serán otra modalidad estratégica, pensada para la participación del alumnado de todas las escuelas, para salir del que denomina "la ruptura del aislamiento recíproco" (Ramos Mejía, 1909, p. 37), entre las jurisdicciones, que contemplan las materias curriculares de Lectura, Aritmética, Ortografía e Historia Argentina. Aquí aparece la alfabetización como otra clave de la planificación de la política educativa. Obviamente que quienes supervisarán estos concursos serán, en este caso, según lo planificado, los inspectores generales.

Por su parte, las reseñas históricas se solicitarán a los directores de las escuelas con la finalidad de "contribuir a la historia de la educación nacional" (p. 36). Este requerimiento más parece un informe que un relato, si se tiene en cuenta que para su redacción se piden "progresos, estadísticas, alumnos egresados, etc." (p. 36).

En referencia a la publicación de estas reseñas, y señalando la omisión del Atlas, por ser presentado como proyecto, por cuerda separada, el presidente solicita los recursos para concretarlos al Congreso de la Nación para su ejecución.

Presentado el proyecto del presidente a los vocales del CNE, se aprueba y se autoriza, además, al titular del ejecutivo a tomar medidas para la implementación y a realizar los gastos oportunos. Ya el 7 de octubre de 1909, se consolida el programa con fuerza de resolución.

Anudando ahora el proyecto del atlas de Ramos Mejía, devenido en plan de ejecución para realizar el informe de Ramos desde el entramado referencial estudiado en la segunda parte, el diseño de la obra puede ser leído como una estrategia para construir información en torno al progreso y al estado de ese presente histórico de las escuelas comunes. Se subraya que quien gestiona el trabajo destinado a publicarse en ocasión del Centenario no es otro que su presidente, Ramos Mejía.

A continuación, se verán algunas acciones de gobierno como estrategias de intervención para la producción de información, a modo de atlas.

Con fecha 16 de marzo de 1908, a dos meses y unos días de

asumir el cargo, el presidente del CNE encomienda “a la oficina de Estadística los trabajos necesarios para la confección de un ‘Atlas Escolar’” (Ramos Mejía, 1909, p. 38). Pensada por el médico como obra que contenga la información que llene el “vacío” de la estadística nacional, un catastro que se presenta, además, en documentos distintos, con una dispersión de datos y diversidad de archivos jurisdiccionales.

Ramos Mejía es un hombre de Estado que ve, además, la posibilidad de aprovechar los recursos del contexto para diagnosticar el estado de situación de las escuelas comunes y liderar el proceso de transformación.

La respuesta de Juan P. Ramos al pedido de diagnósticos de Ramos Mejía no se hace esperar, y ya el 28 de marzo le envía un documento para la elaboración de tamaño informe. Presenta en él las dificultades en cuanto a las estadísticas que se manejan hasta la fecha y plantea la necesidad de nacionalizar las estadísticas provinciales. Le pide medidas al presidente para poder trazar vías de comparabilidad, y lograr así una “completa uniformidad y garantía de verdad en las estadísticas provinciales” (Ramos, 1909).

El inspector considera oportuno solicitar a los Consejos de Educación jurisdiccionales que releven datos que no se haya informado, consultando en memorias de las legislaturas provinciales. De lo anterior se desprende la importancia de contemplar y completar las diferencias de los sistemas educacionales que coexisten.

El funcionario le pide autorización al ejecutivo del CNE para comunicar las bases del proceso de relevamiento, en pos de legitimar el proceso, otra autorización para tomar medidas en el procesamiento de los datos, y otra para el nombramiento de personal para la ejecución del detallado modelo de acción gubernamental.

A los dos días, en pronta respuesta, Ramos Mejía resuelve aprobar las bases ampliadas, conceder las autorizaciones solicitadas y agregar su publicación en *El Monitor*.

Del intercambio entre el presidente y el funcionario, puede construirse el siguiente modelo de las bases del atlas, como estrategia de intervención para la construcción de información, representado en la tabla.

Tabla n.º 6

Proyecto de Atlas
Representación
Estado actual de la instrucción primaria (1910).
Planos.
Diagramas.
Estadísticas generales.
Desarrollo de la instrucción primaria (1810-1910).
Estadística del estado actual de la instrucción primaria.
Estudio del desenvolvimiento de la instrucción primaria.

Fuente: cuadro realizado tomando como referencia las bases del atlas, elaboradas a partir de las resoluciones (Ramos Mejía, 1909, pp. 42-43).

El cuadro muestra las estrategias del diseño para el recaudo de información sustantiva a los efectos de implementar la política educativa, sobre la base de diagnósticos precisos.

Hacia el final del documento primero, se fundamenta el proyecto del "atlas" con la presentación que hiciera el presidente en la convocatoria al CNE, en abril de 1908, y que, *a posteriori*, se distribuirá a las escuelas como publicación individual, y luego, en su segunda versión ampliada, en las páginas de *El Monitor*.

El apoyo de los integrantes del CNE se evidencia en la respuesta *vis a vis* que aprueba el CNE en actas, sin ningún tipo de reparo o señalamiento del proyecto primero, y en el documento acuerdo, que se establece como instrumento legitimador, respaldando la totalidad de las propuestas y autorizando los gastos de los fondos del CNE, según se cruza con las Actas de Sesión del organismo.

Como cierre de la fuente, aparece un modelo de circular –otro instrumento legal– para enviar en forma personalizada a cada uno de los gobernadores, una misiva donde el presidente del CNE les presenta las bases para el "Atlas" y los compromete a brindar la información necesaria:

> Esa obra, vasta y compleja en sus fines y en sus medios de realización, requiere, ante todo, una cooperación efectiva de parte de los poderes representativos de la Nación y de las Provincias, cooperación que vengo á solicitar de V. E. convencido de que he de encontrar en su Gobierno, no solamente un apoyo imprescindible y eficaz, sinó también una acción inmediata y directa para la mejor consecución del fin propuesto (Ramos Mejía, 1909, p. 31).

La solicitud, emanada del organismo a los gobernadores de los Estados provinciales, es firmada por el presidente y el secretario del

CNE, y nuevamente no es refrendada con ninguna firma que proceda del ministerio. Al despedirse en la circular, dice Ramos Mejía (1909): "… es una obra de patriotismo y de buena voluntad" (p. 52). Invocando al patriotismo que conduce cada uno de los aspectos estratégicos de su política, realiza una intervención en los Estados provinciales, que no tienen obligación alguna de proveer la información requerida, y por ello expresa la "buena voluntad" de la dirigencia jurisdiccional. Esta es otra arista del posicionamiento político del CNE y su poder desbordante.

La misma estrategia que emplea el presidente para diseñar la elaboración del atlas y el proyecto del monumento al maestro –proponiendo a los miembros del CNE su realización– es utilizada por Ramos Mejía al hacer llegar, vía otra circular, ahora a los consejeros escolares de cada rincón de la nación, las precisas instrucciones para la organización y búsqueda de recursos en pos de motorizar la ejecución de su plan, en una nueva intervención desbordante de su ejercicio.

Algunas consideraciones para el cierre de este apartado. Si se revisan las funciones del CNE de los capítulos anteriores, puede verse que las facultades hasta aquí expresadas exceden por mucho a las delineadas en la ley 1.420, ya que, según se enuncia, el organismo necesita conocer la situación de todo el territorio para "sembrar las escuelas en nuestras vastas comarcas analfabetas" (Ramos Mejía, 1909, p. 40).

El analfabetismo que señala Ramos Mejía es otro aspecto para matizar la hipótesis de consolidación de un sistema educativo, que aún en 1910 no puede dar respuesta a la vulnerabilidad de su función alfabetizadora, y una pista para la problematización que de esa consolidación aquí se postula.

Por último, si bien los diferentes proyectos articulados del programa persiguen en sí mismos objetivos propios, todos poseen un nivel de concreción material, a saber: un atlas, un monumento, un museo escolar, la ampliación de la sede del CNE, *etc.* Para llevarlos al plano de su materialización, se organizan comisiones *ad hoc* para la gestión de los proyectos propuestos a través de estrategias de intervención de los dirigentes y funcionarios del CNE, que convocan la participación de alumnos, alumnas y docentes. Se explicitan, asimismo, cuáles serán las instituciones que aportarán recursos

económicos y las erogaciones suscitadas para la concreción de los objetivos delineados por el presidente del Consejo.

Para su cometido, es sustantiva la información de su diseño al interior de las estrategias implementadas por el gobierno educacional, lo cual es abordado en el apartado siguiente.

9.1.2. El diseño de la información como estrategia del CNE

Siguiendo el cuadro de categorías que ordena este análisis, el foco ahora se ubica en la construcción de la información como estrategia de intervención. Uno de los aspectos salientes de las acciones gubernamentales del CNE, bajo la presidencia de Ramos Mejía, es la preocupación, evidenciada en las fuentes, de construir información para la toma de decisiones en torno a la educación común.

El caudal de información producida desde el funcionariado se irá sistematizando y organizando en el transcurso del gobierno del médico, estableciendo pautas de formalización de cuestiones burocráticas administrativas para la presentación tanto de formularios como de documentos de relevo de las distintas jurisdicciones, como puede verse en los documentos administrativos resultantes denominados “informes”.

Una primera definición de informe caracteriza a esta herramienta gubernamental como una memoria de las acciones de gobierno. Ahora bien, la denominación “memoria” se emplea para designar a la herramienta que tiene como función seleccionar, jerarquizar y recuperar la información del pasado, procesando los datos obtenidos y valorando para el caso las estrategias de intervención y las intervenciones estratégicas de quienes gobiernan. Entonces, es difícil distinguir las concepciones con cierta sinonimia en algún punto, y que pertenecen indudablemente al mismo campo semántico de la política pública.

Del estudio de los documentos de gobierno, fue posible delinear definiciones de cada uno para poder distinguirlos. Si bien existen y se han estudiado antecedentes de estos en gobiernos anteriores, se advirtió la sistematización y el detalle de la prescripción del CNE para, por ejemplo, ordenar los formularios a fin de presentar los expedientes a las autoridades correspondientes, con instrucciones precisas y fortaleciendo el sistema de trámites. Lo mismo ocurre en el sentido de los informes, en la solicitud al inspector P. Ramos, el entonces

presidente del CNE le prescribe, según se cita en el documento de las Bases del Atlas (1909) para su confección. El atlas es reconocido más por su nombre actual: “Informe Ramos”.

En esta complejidad de denominación y concepción, se presentan algunos rasgos característicos y constitutivos de las memorias y los informes de gobierno, que, a lo largo del ciclo que se investiga, muestran avances de organización y volumen del material de datos procesados, que se observan en las publicaciones posteriores.

En cuanto a su definición, volviendo al concepto de “informe”, se entiende para el presente texto como un documento resultante del relevamiento de datos que, a través de su sistematización, arrojan conocimiento sustantivo en torno a un estado de situación, implementación y avances de las políticas implementadas, desde algún ámbito gubernamental. Es una herramienta que resume elementos recuperados de las inspecciones realizadas, por supuesto, por funcionarios específicos, los inspectores.

Los inspectores solicitan ciertos datos e información a las direcciones de las escuelas o a los maestros y las maestras, que, con cierta periodicidad, estos últimos relevan y presentan ante la inspección.

Así, los informes que los inspectores territoriales envían a su vez a los inspectores generales, y estos últimos al CNE, constituyen la trama de constitución de la información en estos instrumentos plasmada.

Tal significación respecto de la memoria ministerial simplemente se distingue del informe por ser redactada como un documento de escritura de ampliación y por ser la herramienta que condensa, por así decirlo, en el caso de la educación, la gestión del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Así, la denominación de “informe” remite al resultado que se presenta la gestión de la educación común. La memoria quedaría para la jerarquía ministerial que informa a su vez al Ejecutivo y al Legislativo el gobierno ejercido durante un ciclo lectivo –léase un año– de la instrucción pública.

Para precisarlo más aún, del estudio de los informes, puede comprenderse mejor en comparación con las formas que asumen las memorias de la cartera educativa de su tiempo. Si hasta puede arriesgarse la hipótesis que explicaría que la denominación de informes, solamente para el caso del CNE, no es otra cosa que una necesidad de distinguirlos de las memorias de un gobierno, aunque

por significación lo sean, y que no pueden llamarse así porque la memoria ya es ministerial. Entonces, para este desarrollo, los informes son memorias de la actuación del CNE como organismo de gobierno de la educación común.

Y las memorias son, en definitiva, la evaluación de un ciclo político transitado, escrito por quienes hayan gobernado, y dan cuenta, por este medio de su actuación, de la administración e implementación de políticas. Tienen en sí mismas, como género particular, una modalidad apologética, entendiendo que muchas de las convicciones o apelaciones a circunstancias en defensa de su gobierno suelen ser más legitimaciones en clave ideológica, que, para su lectura, no han de ser perdidas de vista. Todo esto se complejiza cuando el gobierno es educativo, y los objetivos a los que refiere se imponen a la hora de dar cuenta de la gestión, por caso, recurre a ellas, como saber de un Estado, para conocer cuánto se ha avanzado, por ejemplo, en la lucha contra el analfabetismo y la formación de la argentinidad encomendada.

Las memorias son, además, informes al Ejecutivo nacional que, para la presente investigación, se constituyen en parte clave del éxito de su permanencia en la naturalización de los procesos, en el diseño y relevamiento estadístico, tan precisos y de producción de datos sistemática. Estas afirmaciones se derivan de los análisis de las fuentes.

Entonces, al comparar un informe y una memoria por su contenido, pueden verse las semejanzas que se desprenden de su análisis.

Son documentos que inician con una carta dirigida a la autoridad, se complementan con informes de las áreas de su gobierno, se les agregan estadísticas y proyecciones, como se ha dicho, dan cuenta de la actuación.

Una evidencia de mostrar esta semejanza documental se encuentra en una publicación del CNE, en ocasión del cincuentenario de la ley 1.420 –de tres volúmenes–, donde esta sinonimia se sincera cuando aparece en la resolución de publicación dictada por el organismo el contenido de la obra:

> I Versión del debate parlamentario sobre la Ley n.º 1420, y lista de los proyectos de reforma presentados por el P. E. o por legisladores nacionales,

II Memoria sobre el desarrollo de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación de 1884 a 1934.

III Edificación escolar: reseña gráfica de su evolución a través de cincuenta años (Pico, 1934, p. 2).

Aquí se identifica un informe del CNE que se autodefine como "memoria". En este caso, como no remite al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, guarda el nombre que mejor describe el documento gubernamental por las características isomórficas –siguiendo los analizadores de la teoría nodal– establecidas entre informe y memoria.

Del recorrido de una memoria presentada al Congreso Nacional (1910) por el ministro Naón, remitida al Parlamento, a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, se ofrece a continuación una breve caracterización de su organización y su contenido, que sustenta en fuentes las afirmaciones anteriores.

Su estructura y su información muestran que el documento es fruto de una serie de informes que le llegan de la Universidad de Buenos Aires, y, según sus distintas facultades, reúne datos de planta matrícula, premios, titulaciones, exámenes y balance. Por su parte, la Universidad Nacional de La Plata, con otros formatos, presenta la misma información, con algunos agregados de la extensión universitaria. Lo propio hará la Universidad Nacional de Córdoba. Al interior de cada apartado, diagnósticos de situación, propuestas de reforma de los rectores, ordenanzas, resoluciones, resultados de exámenes, cantidad de graduados por carrera.

Surge el interrogante por la autonomía universitaria y la presentación al ministro de los informes.

A continuación, le siguen los actuados de la instrucción secundaria, que empieza, por supuesto, con el Nacional Buenos Aires, le siguen las escuelas normales, luego las comerciales e industriales.

La organización de las publicaciones gubernamentales también es similar: estas remiten a puntos de partida en sus objetivos, muestran avances del estado de situación, soluciones posibles, *etc.* Estas son solamente algunas pistas que sirven solamente a los efectos de delinear las particularidades de este género particular de escritos, para avanzar en su constitución.

Estos documentos están constituidos por la recolección de datos

de aquello que se denominaba en su tiempo la tarea “educacionista”. Compilan información rendida laboriosamente por los rectores universitarios y secundarios en remisión al ministro y este a su vez lo presenta al Parlamento.

El CNE despachará la información, aunque el vínculo con el Congreso no se tramitará exclusivamente por la cartera, sino desde la presidencia del organismo, como lo muestran rendiciones de los documentos presentados en las sesiones.

Pero aun allí puede verse que no son solamente números, información dura, lo que portan, sino que involucran, además de las cuestiones mensurables, las decisiones de gobierno, las acciones de apertura, los acrecentamientos, los nombramientos, que son los que se requieren para su conocimiento al gobierno nacional.

La decisión de la información seleccionada por la dirigencia, la que se documenta y no otras, implica construcciones que leen la realidad según la perspectiva gubernamental, y que dejan por fuera cuestiones de necesidad que se advierten en las sesiones del CNE, pero que no se incorporan. Aun en las extensas plantillas sábanas que transforman en porcentuales los datos crudos, según se decide informar, que se expone en cada columna de la planilla.

Lo que tienen que aglutinar para la recolección de datos está determinado por el ministerio. Dicho esto, el CNE va a reunir una información fundamental, sustantiva, que le permitirá en lo sucesivo disponer de puntos referenciales para comparar y dar respuestas a las demandas de las jurisdicciones provinciales, que se desprenden de las actas de reuniones y de su actuación en territorio.

El primer informe de la gestión de Ramos Mejía inicia con una apelación a la ley, primero de la Ley de Subvenciones Nacionales n.º 463 de 1871, y luego la ley 1.420, de 1884, porque, existiendo el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, deben explicitar todo el tiempo en qué marco legal y regulatorio se insertan las normativas que producen. Desde aquí, además, puede visibilizarse el aspecto de legitimación que constituye este sistema de leyes así configurado.

Ahora bien, los informes que presenta el CNE al titular de la cartera del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública son más relevantes para el primero que para el segundo, porque, en cuanto educación común, el ámbito de la toma de decisiones y actuaciones informadas, que se derivan de las fuentes, exhibe, además de una

pintura minuciosa de las necesidades para poder enseñar los saberes patrióticos, acciones deliberadas para sortear las dificultades detectadas y las demandas recibidas en sus visitas a territorio. Esas autorizaciones que piden los inspectores son concedidas o no por el presidente del CNE, y no siguen por vía jerárquica rumbo a la aprobación ministerial.

9.1.2.1. El "Informe Ramos"

> Las cabezas salientes de la Revolución de Mayo tuvieron la noción clara de la importancia de la educación para los pueblos de América (Juan P. Ramos, 1913).

Del universo de informes del CNE y de la caracterización de los informes anteriores, en su revisión comparativa con las memorias, se toman de aquellas algunos de sus atributos, seleccionando un informe que se considera paradigmático para el ciclo del Centenario que se estudia.

El atlas, más conocido como "Informe Ramos" por las investigaciones posteriores, es un documento de características tan particulares que requiere un estudio aparte dentro de la política que se indaga.

Proyectado, como su portada[8] lo señala, por el presidente del CNE, el funcionario Juan Pedro Ramos, compila y redacta como inspector general de las provincias los dos voluminosos tomos de una Historia de la Instrucción Primaria, que publica el organismo tal y como lo hubiera planificado Ramos Mejía. En este apartado se recorre el escrito en clave de estrategia de intervención para la construcción de información, que luego se constituirá vía su publicación en información para la formación.

Siendo el ámbito de incumbencia la educación común, como se venía manteniendo en otros documentos, el título que involucra la instrucción primaria es, en principio, llamativo.

En la carta de prefacio dirigida al presidente, reconoce la importancia conferida por las provincias al "Atlas Escolar" como "contribución fragmentaria al estudio de la historia nacional futura" (Ramos, 1910, p. 8), aunque explica que no todos los gobiernos habían recibido de buena gana al funcionario.

Su evaluación del estado de la información de las jurisdicciones expresa un diagnóstico claro: “Leyendo el estudio especial que a cada provincia se ha asignado, se podrá ver que gran vacío de administración ha habido en muchas en épocas pasadas. Vado que ha influido sobre él” (Ramos, 1910, p. 9). A continuación, enuncia algunas de las dificultades sorteadas por el funcionario, como la ausencia de archivo y la desorganización plagada de papeles innecesarios; fruto de esos y otros inconvenientes, para llenar los vacíos de datos, Ramos habría llegado a entrevistar “viejos vecinos”. Su sentencia frente a la imposibilidad de reconstruir el pasado escolar lo lleva a sostener lo siguiente: “Todo que realmente ha constituido la vida de la escuela, ha muerto para la historia yaciendo hoy en un inmenso cementerio anónimo” (Ramos, 1910, p. 14).

Este documento llamado “Instrucción primaria” recorrerá en su primera parte, según su rótulo lo expone, “las ideas directrices de la enseñanza y el concepto social de la escuela” (Ramos, 1910, p. 22), e inmediatamente se suceden histogramas de inscripción escolar por provincia en el ciclo que aborda, y entra sin articulación evidente en la caracterización de la época colonial e independiente. Como ya se ha dicho, el presente no es un estudio del atlas, sino su lectura en clave informe de la política educativa, por ello se toman algunas cuestiones vinculadas a la estrategia de construcción de la información, en un relato histórico que no dista mucho de los producidos en su tiempo, y que destaca en particular la figura del franciscano Francisco de Castañeda, y que, en la selección para la edificación del panteón educacional, se sindicará como “un apóstol de la educación” (Ramos, 1910, p. 24). Dice, además, que en Castañeda “hubo la fibra de pequeño Sarmiento” (Ramos, 1910, p. 26). Un fragmento para ver el tenor del relato:

> Tenía forzosamente que ver cual era el estado intelectual de la plebe de su ciudad materna, y afirmar con Belgrano, “educación, educación, es lo que necesitan estos pueblos”. Y al ver el inmenso mal que los aquejaba y que hacía que durante treinta años llegara á ser una verdad absoluta, su párrafo citado, al formularlo con precisión dentro de la exageración misma de las frases, no podía menos que arrojarse a ser él lo que los demás, con más medias, descuidaban cegados por los apremios de la hora incierta en que se vivía (Ramos, 1910, p. 27).

Ahora bien, del escrito de Castañeda se desprende un discurso patriótico, una cita textual del franciscano:

> Las virtudes nacionales de que nosotros carecemos las poseerán ellas en el grado más sublime, si nos empeñamos en hacerles comprender, que no puede ser patriota el que esconde su talento en la oscuridad de una vida ociosa y holgazana (Ramos, 1910, p. 28).

La caracterización del religioso como exponente del clima revolucionario de su tiempo abona la hipótesis de la construcción de la concepción de la Patria con mayúscula en este ciclo. Castañeda le permite decir a Ramos lo que cita de él a continuación:

> El proyecto es *unir* en sociedad a todos los inútiles del pueblo, quiero decir á todos los incapaces de empuñar la espada. ¿Y para qué podrá servir esta sociedad de inválidos? ¿Para qué? Para salvar la Patria cuidando la jeneración venidera: desde este día pues, exhorto con toda la efusión de mi alma á todos los que malgastan el tiempo que no es suyo, sino de la Patria, todos los que por su edad avanzada no sirven más que para dar un buen consejo, a lodos los ministros del Señor; y en fin a todos cuantos quieran hacer algo por su amada Patria… (Ramos, 1910, p. 31).

En su idea no tan piadosa del otro que gobernar, en tiempos de guerra, concluye que el programa de entidad patriótico necesita de un pueblo que salga del letargo de la inutilidad, en misiva al director supremo, focaliza en la necesidad de una educación pública, sosteniendo sus argumentos en la experiencia transitada de la inestabilidad de la escuela de dibujo, fundada y sostenida por "patriotas y golpeando á las puertas de la ajena beneficencia" (Ramos, 1910, p. 32), para su mantenimiento y permanencia.

La definición de "maestro" desprendida del interrogante por la complexión en tiempos revolucionarios se resuelve con alusiones a los inspectores desde los tiempos de la colonia y que reseña a modo de respuesta:

> ¿Qué era un maestro de escuela en nuestros establecimientos primeros de instrucción primaria? Con excepción de algunos que han llegado a la celebridad, por su inteligencia y por sus méritos como hombres, y como educacionistas también, Rufino Sánchez en Buenos Aires, Ignacio Fermín

> Rodríguez en San Juan, Mariano Cabezón en Salta, Felipe Bertrés en Tucumán, etc., el maestro, en general, era solo una persona de buena voluntad, con algunos conocimientos elementales, con una mayor menor dosis de energía para los castigos corporales a los niños; es decir que, por más que algunos hombres de gobierno se empeñaran en concederle honores y preeminencias, no se encontraba en condiciones intelectuales y morales como para ponerse a su altura. Esto traía como consecuencia, independientemente de la falta de alicientes en el medio social, la imposibilidad de poder elevar el concepto de la escuela en la opinión de los hombres (Ramos, 1910, p. 35).

Ramos expresa que los ideales teóricos de esos maestros se definen por la negativa del conjunto. Estos maestros selectos se constituyen en los ejemplos que alcanzar por esos otros, que no lograban concretar ese ideal teórico de ilustración de su tiempo. Es posible abrir aquí la pregunta por la legitimación del propio Ramos al remitirse a otros inspectores, y desde allí se puede dar continuidad, además, a indagaciones que han desandado la tarea de los inspectores en los tiempos fundacionales del sistema educativo (Southwell, 2015).

La narrativa histórica excede la caracterización de las escuelas de primeras letras y avanza hacia escuelas nacionales y universidades; este desborde, si se quiere, en relación con la incumbencia del CNE en sus funciones es otra pista que evidencia el poder del organismo.

En cuanto a la definición didáctica, señala que la enseñanza se basaba en la memoria y, para describir la escena histórica, utiliza el recurso de las anécdotas escolares que ubica en el segundo capítulo de su profuso escrito. Otra modalidad que se desprende del estudio se advierte del seguimiento de las huellas de un dirigente del ciclo, que le permite pasar, también, por una descripción de algunas escuelas convetuales y privadas.

Infiere características de los maestros, que desprende de los escenarios históricos: “El maestro de escuela debe haber tenido una psicología especial, un temperamento pasivo, apoltronado en la mayoría de los casos” (Ramos, 1910, p. 77). En esta operación enmarcada en la descripción apologética del gobierno de Entre Ríos, descripta, según cita, por el general Lucio Mansilla (1831-1913), construye una idealización de un maestro en singular, ideal, conveniente al orden y progreso, que le endilga al dirigente como un modelo de encarnación.

La argumentación y la trama ideológica se evidencian en la

siguiente cita en extenso:

> Limitada a casi nada la obra educacional de los gobiernos, desterrados los hombres de valer, desaparecidas las fuentes de la riqueza pública, paralizado el comercio gran movedor de hombres y de ideas, entregado todo el territorio al predominio de la fuerza de las armas, ¿qué hubiera sido del pueblo argentino sin esa institución privada, 1ª escuela, que no sólo enseñaba a leer, sino que en medio del semi-alfabetismo de sus maestros, serbia también para difundir ideas y sentimientos, gestadores del mañana que anunciaban todas las fuerzas vivas de la patria, todas las formidables latencias de la raza? En defecto de la acción de los gobiernos, la nación se enseñaba a leer a sí misma, – por medio de los padres en el hogar culto ó semi culto, por media de la escuela privada en los centros de población analfabeta. Así llegamos a la época de la reconstrucción nacional con un regular haber de alfabetismo siquiera (Ramos, 1910, p. 35).

La formación patriótica se establece sobre la base de un relato que ubica a la confederación rosista como la base de los males educacionales, y, si pudiera advertirse algún atenuante de la situación, en referencia a Rosas, la tesis de Tedesco en torno a las "desviaciones" sufridas por los proyectos de república de los proscriptos por él construirán programas de gobierno a través de la inmigración europea. Así, se distingue la "raza" republicana construida desde la configuración de estas "familias patricias" de las que el presidente del CNE formaba parte, raza que moldearía a esos otros que gobernar.

En principio, el diseño de esta política considerará terribles a los castigos corporales y estos serán descritos a la luz de relatos de prácticas que admitían azotes, bofetadas y palmetazos. La descripción de los suplicios a los que era sometido el alumnado se sostenía según los argumentos del viejo adagio, citado y resaltado una vez más por Ramos (1910): "La letra con sangre entra" (p. 87).

Luego de algunas menciones, finaliza tomando un fragmento de Sarmiento para matizar la cuestión y finalizar con su posición: "Y no creo que sea justa la protesta de indignación de las buenas y sentimentales almas de hoy al hablar de los castigos pasados. Las civilizaciones son demasiado relativas para que podamos, siempre, abominar del ayer" (Ramos, 1910, p. 94)

Forma parte de su extenso informe una biografía de Sarmiento donde subraya la idea de su "apostolado educacional", y desde aquí se forja la figura que pervivirá en el panteón, hasta el presente, de un

Sarmiento maestro. Basta para derribar esta construcción la lectura del mismo sanjuanino en *Recuerdos de Provincia. Mi defensa*, publicado en 1850 para advertir una autopercepción distinta a la adjudicada en ese lugar del santoral patriótico.

Juana Manzo (1819-1875) aparece nombrada solamente en la continuidad de la obra del sanjuanino, e inmediatamente de un retrato de la célebre educadora, el relato vuelve a redundar en halagos para las actuaciones de Rivadavia y Sarmiento, entre quienes asume una continuidad de progreso educativo, de éxito solamente para el segundo.

Avanza en un capítulo donde explica la influencia del unitarismo y del federalismo en la educación, y para ello ubica el año 1870 como un parteaguas de dos ciclos; del primero afirma: "La educación pública popular, desde 1810, estuvo auspiciada exclusivamente por el esfuerzo local de cada jurisdicción política" (Ramos, 1910, p. 111). En cuanto a su descripción, "la escuela carecía, en general, de administración superior, de programas, de métodos, de pedagogía" (Ramos, 1910, p. 113). El segundo ciclo es caracterizado como un conglomerado de avances en los que inserta y legitima, como la fecha lo señala, la recién transitada presidencia de Sarmiento. Del tiempo anterior a la presidencia del educador por antonomasia, subraya Ramos (1913) que "la educación pública popular, desde 1810, estuvo auspiciada exclusivamente por el esfuerzo local de cada jurisdicción política" (p. 114).

En esta operación se refuerza la construcción de la historia de un Sarmiento educador para el panteón patriótico, atribuyéndole la paternidad de las aulas argentinas. Afirma Ramos (1910):

> No tuvo más vocero que Sarmiento, por más que con tara con centenares de hombres empeñados en la tarea dc difundir la enseñanza; de manera pues, que le faltó el verdadero órgano propulsor de la propaganda, la acción efectiva, que solo puede tenerla un Presidente de la Republica cuando se llama Sarmiento con más eficacia que el simple particular. Don Domingo Faustino Sarmiento. Llevado á la Presidencia el gran educacionista argentino designa Ministro Secretario de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Doctor Nicolás Avellaneda. Comienza entonces el ciclo histórico de la escuela nacional (p. 119).

Para el redactor del atlas, desde entonces, es posible que la Ley de

Subvenciones de 1871 resuelva la precariedad de las escuelas de las provincias, y emplea para ello un argumento que le atribuye a Paul F. Groussac (1848-1929) y que esgrimiera en el Congreso Pedagógico de 1881:

> Pero, ¿quién puede figurarse por un momento a un gobierno provincial diciendo ante la República: no tengo escuelas, no tengo maestros, necesito el dinero de la Nación para tenerlos, pero, ¿me opongo a que la Nación haga escuelas y ponga maestros en mi territorio provincial? (Ramos, 1910, p. 119).

Es claro que se está realizando una maniobra en la cual la continuidad de la educación nacional que inicia con Sarmiento ahora implica obviar el Art. 5 de la Constitución Nacional, y en ese avance legitimar el gobierno del CNE:

> El gobierno de la Nación debió comenzar por ahí, evidentemente. Una ley adecuada hubiera satisfecho todas las necesidades de esa administración escolar naciente. Un Consejo de Educación Nacional, con atribuciones propias; con reglas fijas desvinculadas de cualquier engranaje indirecto; con un cuerpo de inspectores locales suficientemente preparados y aptos para sus funciones: he aquí las tres bases de la organización. Y como obra á hacer la inmensidad del vacío existente (Ramos, 1910, p. 126).

Las bases ya existen en la sanción de la llamada Ley Láinez n.º 4.874 de 1905, y, a partir de su sanción, gran parte de la administración escolar quedará bajo la órbita del gobierno del CNE. El organismo administrará así con la supervisión existente, siguiendo una tradición centralista que lo define, con los instrumentos que la ley le provee y con los recursos de la nación. De lo anterior cabe preguntarse entonces, qué información está relevando y de qué modo Ramos traza la urdimbre de la educación común durante los cien años entre un 25 de Mayo y otro. Todo este recorrido exhibe una clara operación política para mostrar que es el CNE, según deja fundamentado, el legítimo ejecutivo de la educación común, ninguna mención específica al ministerio, pero, si se lee un poco más profundo, hasta puede decirse que esta cartera sería la vinculada al “engranaje indirecto” al que refiere. Los maestros dejarían de vagar por los campos provinciales, sin estabilidad, y las escuelas serían administradas por

> … un Consejo Nacional de Educación con desvinculación completa de las alternativas de la política, con un sistema financiero sobre base sólida, con la garantía de que no pudieran ser disminuidos sus recursos, salvo en los contados casos de una crisis nacional, las escuelas nacionales habrían prendido bien en esta tierra argentina tan apta para recibir la semilla de toda beneficiosa fecundación (Ramos, 1910, p. 129).

Se construye aquí un relato que se funda en este ciclo y que tiene repercusiones en el presente en torno a la discusión por la centralización del sistema educacional. Si esta operación de legitimación no quedaba clara, bastará el siguiente fragmento, donde Ramos vuelve la mirada al interior del órgano de gobierno y sostiene:

> Ningún Consejo de Educación (hablo de *nueve*, se entiende) tiene á su frente un Presidente o un Director de verdad. Hombre que asienta la aspiración profunda de levantar el nivel achatado de las escuelas, que se despliegue por entero á su puesto, que lo considere una obra de labor, de empeño, de constancia y de fé, que galvanice a toda la administración dependiente con su entusiasmo ó su convicción (Ramos, 1910, p. 136).

Y para que no queden dudas, el presidente que menciona es Ramos Mejía, y la administración de la que este inspector forma parte de ese funcionariado al que pertenece: “En éstos últimos años despertando también de un largo sueño administrativo el Consejo Nacional de Educación ha querido centralizar las terminantes funciones de estadística de la República que las leyes vigentes han delegado en él” (Ramos, 1910, p. 137).

Establecido el relato y quien gobierna la educación, falta dar respuesta a la función de la educación común: “Después de la Independencia, después de Caseros, la escuela era tan modesta, tan limitada en sus fines, que sólo atendía á lo inmediato, á la difusión de los conocimientos primarios, leer y escribir, contar, rudimentos de otras materias, *etc.* (Ramos, 1910, p. 145).

A preguntarse por la educación nacional, pone de modelo a Norteamérica, y después de explicar su patriotismo, inicia el propio; por dónde establece el origen patriótico de la Argentina, por la conquista de América, y herencia de la “madre patria”.

Según la narrativa del inspector, y parafraseando su argumento, todo estuvo bien, porque, según Ramos, “América fue un campo

maravilloso para esa legión de hombres maravillosos, tales como no los ha producido ninguna otra raza del Universo" (Ramos, 1910, p. 148).

A continuación, explicitará el problema de la cuestión del inmigrante, en sus palabras:

> Nosotros no teníamos la fuerza de adaptación necesaria para forzar a esos hombres a que se hicieran nuestros. En consecuencia, el problema se nos presentaba bajo doble faz. En primer lugar, salvo las excepciones consiguientes, la casi unanimidad de esos hombres procedía de países tan popularmente ilustrados como el nuestro, España, Italia, y aumentaban con la suya la incultura de las multitudes argentinas; segundo lugar, no se nos adaptaron en forma tal que formaran sus hijos con nuestros hijos un solo tipo fundamentalmente nacional. El primer punto fue remediable en las generaciones sucesivas, el segundo desgraciadamente no (Ramos, 1910, p. 146).

Según Ramos (1910), "nos faltó aptitud para ser el crisol de razas" (p. 146), y entonces, sin historia y ante este diagnóstico en continuidad con Ramos Mejía, la función que se impone es "argentinizar", siguiendo sus propias expresiones. Y ya sin vueltas, primero en continuidad con una tradición política e ideológica del conservadurismo, y ahora en la ruptura e inicio de una reforma postula:

> Tenemos que hacer ideal de la nación al ideal de este Presidente del Consejo Nacional de Educación el doctor José María ramos Mejía, que por primera vez en nuestra historia ha levantado en sus manos, bien alto, el pendón de la Patria, como la mejor enseñanza para el futuro de la escuela argentina (Ramos, 1910, p. 157).

Y si, como dice Ramos (1910), "la lengua de nuestros abuelos se ha corrompido por el aluvión de las nacionalidades", será la escuela la que defenderá a la patria de esta u otras corrupciones que le acechan a la lengua de la nación, a la lengua patria española, que nos supo conquistar. Otra cuestión a revisar se deriva de los abuelos mencionados, de los que se perciben herederos los representantes de la dirigencia.

En alusión a la misión y la función no atribuida por la ley 1.420,

que centrará los esfuerzos del CNE, traduce el inspector: “La misión que se ha propuesto realizar en la escuela argentina el Presidente del Consejo Nacional de Educación, se asienta sobre este principio único: nuestro patriotismo no va en contra de nadie sino á favor de todos” (Ramos, 1910, p. 159).

La construcción de otredad es clara, una multitud temida, por considerarse “la escoria de otras razas” (p. 162), pone en peligro la nación y, por supuesto, el círculo patricio del relato construido que debe conducir sus destinos, legitimado por la herencia señalada párrafos arriba.

En cuanto al lugar de los efectores del programa educativo y desde una mirada de género en el magisterio que queda así demarcada, dirá de la mujer empleando argumentaciones ya expresadas por Sarmiento:

> Una Escuela Normal de mujeres bajo un plan serio preciso está destinada a producir bienes de la mayor trascendencia. Los dos tercios de los niños que asisten a las escuelas, no requieren otra tutela que la de la mujer, ni admiten mayor instrucción que la que ésta, con una mediana preparación, puede darle. *Mil mujeres maestras son muchos millones ahorrados, mil ocasiones menos de deslices para las clases que viven de su trabajo, mil industrias que dan de vivir sin miseria* (Ramos, 1910, p. 225).

En rigor de la historia de los conceptos, cabe la aclaración de que el sinónimo de “industria” en este tiempo es “trabajo”. Por lo demás, es claro que se puede desprender que el tercio de alumnos restantes, seguramente del género masculino, corresponden a la clase dirigente y que, volviendo a las mujeres, el Estado ahorraría dinero, pues, parafraseando al Sarmiento de la década del 80, “no se necesitan muchas luces para enseñar las primeras letras”.

Además, y desde estas ideologías normalistas, la mujer, por maestra, entraría en el camino de la decencia y evitaría deslices que son propios de una clase, la trabajadora, según la mirada compartida por la dirigencia.

La intersección es clara, además, mujer y trabajadora, pensada y dicha por las autoridades, se constituye en sentido del ser maestra. En este sentido avanza Ramos sobre las escuelas normales, en una acción que lo saca de los objetivos primeros y de las funciones previstas por

la ley 1.420. Las escuelas normales empiezan a ser, paulatinamente, espacios donde el poder desbordante del CNE se revela.

Ni los normalistas resisten las críticas de la formación recibida, les dedica, además, apreciaciones a los magisterios, a la Universidad de Córdoba, críticas que exceden en principio –y otra vez se señala– los objetivos del diseño de su funcionamiento primero.

Continúa en el relato histórico de colegios nacionales, del Colegio de Ciencias Morales, el de la Unión del Sud y el de Monserrat de Córdoba, entre otros, sin muchas referencias que posibiliten advertir el origen de los datos. Es posible entonces advertir, al comparar las obras, que sus evidencias sin cita se basan en la obra de Juan María Gutiérrez (1912) *Origen y desarrollo de la Enseñanza Superior en Buenos Aires: Notas Históricas*, que fuera escrito cuando el autor era rector de la Universidad de Buenos Aires.

Volviendo al alcance del título del informe, según nos remite a la historia de la instrucción primaria, pueden verse referencias a instituciones educativas terciarias, medias y universitarias, excediendo así por mucho la magnitud del relato.

Sugiere, entre otras críticas a la formación de los maestros, el exceso de "pedagogismo", a su entender, y claramente su discurso expresa e instala un racismo declarado, que desde el presente puede pensarse como una cuestión, además, de género, instaurada e inoculada en la formación de la escuela, queda debidamente expresada en tremenda desigualdad:

> El hombre fue el director intelectual del magisterio, el reformador de los modelos viejos, el innovador de las costumbres escolares, el orientador de la escuela; la mujer, fue la obrera que aplicó, en su esfera de acción, las iniciativas venidas del sexo impulsor, poniendo en ellas la resistencia suave y tenaz de su conservadurismo irreductible (Ramos, 1910, p. 271).

Si hasta distingue en sus apreciaciones dos especies que el cotidiano promueve: uno, el maestro con las bondades que le confiere su sexo, y dos, las maestras con las debilidades que surgen de su comparación.

En el avance de la obra, puede verse la construcción, por un lado, de un panteón liberal y educador, que seguiría un encadenamiento desde el padre Castañeda, Belgrano, Sarmiento, al que más adelante le

agrega a un San Martín promotor de las escuelas Lancaster. El encadenamiento de próceres, entendidos como exponentes de su tiempo, llega a Ramos Mejía, por supuesto, el presidente del CNE.

Siguiendo publicaciones y cartas, Ramos propone una continuidad de la preocupación por la educación pública y la educación popular, escritas por estos propulsores de genealogía minuciosamente precisada por el inspector.

Una tabla estadística muestra qué establecimientos entraban en el recuento para conocer la matrícula de las escuelas públicas.

Imagen n.º 1. Registro de escuelas de 1824

ESCUELAS	Número	Niños	Niñas	
Pública central	1	119		
Particulares inmediatas . . .	12	679	122	
Pública de San Nicolás . .	1	196		
Particulares inmediatas . . .	7	111	83	
Pública de San Telmo . . .	1	96		
Particulares inmediatas . . .	10	112	81	
Pública de la Concepción. .	1	223		
Particulares inmediatas . . .	9	47	116	
Pública de Montserrat . . .	1	157		
Particulares inmediatas . . .	9	134	239	
Pública de la Piedad . . .	1	102		
Particulares inmediatas . . .	6	54	132	
Pública del Socorro	1	73		
Particulares inmediatas . . .	6	76	226	
Pública del Hospicio . . .	1	82		
Particulares inmediatas . . .	7	56	80	
Pública de la Recoleta . . .	1	91		
Particulares inmediatas . . .	6	41	50	
Totales. . . .	81	2449	1129	3578

Fuente: Informe Ramos, lista de 1824, p. 349.

Si bien las denominaciones de establecimientos educacionales exceden a los objetivos previstos para esta investigación, la aplicación de la historia de los conceptos señala los inconvenientes de equiparar escuelas primarias del presente a las del pasado; con la definición de "popular", ocurre igual. Una pista interesante es que las escuelas particulares —hoy denominadas "privadas"— se considerarán en el recuento de escuelas públicas.

A continuación, anexará las reseñas enviadas por directores de

escuelas con las estadísticas correspondientes, y así el relato construido por el inspector quedará acompañado por los microrrelatos escolares en un compendio que contará los cien primeros años de la historia educacional, en una clara estrategia de intervención del funcionario.

El primer volumen del informe concluye retomando una carta de Belgrano y el escudo del inicio:

> Y sólo entonces será una verdad absoluta el Credo de Mayo, inscribiéndose así el lema de la patria argentina, para todos los hijos del suelo, para todos los ciudadanos del mundo que vienen á incorporarse a nuestra nacionalidad la leyenda que Belgrano hizo grabar en 1813 para una escuela de Jujuy, y que abre este libro en su portada y lo cierra en su última página: Venid que de gracia os dá el néctar agradable y el licor divino de la sabiduría (Ramos, 1910, p. 612).

Esta frase que acuña pertenece al Antiguo Testamento, más específicamente al libro de Isaías, pero Ramos inmortaliza en el rezo de las sagradas escrituras a su nuevo apóstol, Belgrano.

En el segundo libro, dedicará un apartado a cada provincia. Si bien, como se ha subrayado, este no es un estudio del informe, sino una indagación de la política educativa, es interesante recorrer sus páginas con algunos detalles reveladores para esclarecer aspectos de diseño e intervención de la política pública del Centenario.

Empezando, como no podía ser de otro modo, por Buenos Aires, el inspector se pregunta si en verdad es un error que los primeros años de “vida educacional de la provincia” se hayan ubicado en la historia de la república. En todas las imposiciones que se han señalado de Buenos Aires a la nación, no es de extrañar esta homologación explicitada en el comienzo de su segundo tomo por Ramos.

Inicia el relato en la provincia a partir de la caída de Rosas, como tampoco es de extrañar, si se sigue la narrativa del primer volumen y según la tradición que intenta defender. Surge de la lectura un dato sustantivo en un escrito del gobernador de Buenos Aires de 1855, que, si bien no menciona el autor, puede decirse aquí por las demás fuentes que es Pastor Obligado (1818-1870):

> Deseando el gobierno que la enseñanza superior y primaria recibieran el impulso conveniente por medio del concurso de las luces reconocidas, que

> ayudaran al Rector de la Universidad en las múltiples atenciones que sobre él pesaban, ha querido dividirlas de algún modo, creando un Consejo de Instrucción Pública encargado de conocer en todos los ramos de ella y de aconsejar al gobierno las reformas necesarias y adoptar el plan de educación más adecuado para la difusión de la enseñanza (Ramos, 1910b, p. 7).

Se encuentra aquí la pista inicial fundante de un organismo que se crea para gobernar la instrucción pública, desatándola del gobierno de la Universidad.

Se completa el apartado de Buenos Aires con los debates de la ley provincial de educación jurisdiccional, sancionada el 26 de septiembre de 1875, y que permanecerá vigente hasta 1906. La información con la que entreteje la historia se nutre de cuantiosas estadísticas y progresos que devienen, según el inspector, de la sanción de la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires y extractadas de las pormenorizadas memorias escritas por Sarmiento, cuando asume el cargo de director general de escuelas, un Sarmiento que atraviesa como protagonista absoluto los dos tomos del "Informe Ramos".

"[A partir de 1885] sólo haremos de esta provincia como todas las demás, un breve resumen estadístico extractado de las Memorias del Consejo Nacional de Educación" (Ramos, 1910b, p. 54). Como se ve, llama "memoria" y no "informe" al documento.

La provincia que sigue a continuación es Santa Fe, y su historia va a ser contada con el atravesamiento de la figura del padre Castañeda, le siguen los reglamentos del Gimnasio, reconocido como institución educativa del ciclo. No pudiendo eludir la trayectoria del brigadier Estanislao López (1786-1838), dice de él que "ayudó a las escuelas, pero sin preocuparse mayormente por ellas" (Ramos, 1910b, p. 84). Y de la provincia concluye que no ha tenido progresos educacionales sostenidos desde 1901.

Entre Ríos será la provincia recriminada con la sentencia al pie de página del inspector, por no haber tenido con la misión del CNE –misión por él emprendida– la debida colaboración del gobierno de la provincia. Volviendo al padre Castañeda, y las fundaciones, consigna algunas reglamentaciones del gobierno provincial en materia educativa. Serán resaltadas la figura de Justo J. de Urquiza (1801-1870) y su obra como presidente de la Confederación. Es importante recordar aquí que Urquiza será para esta elite la figura del

derrocamiento de aquello que ellos mismos definían como “tiranía”.

Sigue Corrientes, otra opositora al plan del CNE, y ya no en nota al pie, sino en la introducción, sostiene Ramos (1910b): “Esta provincia, por falta de cooperación oficial, prometida sin embargo formalmente al Consejo Nacional de Educación, cuando envió a ella en los primeros días de septiembre de 1908 á su representante para esta obra” (p. 164). La figura que se destaca es la de su cuatro veces gobernador, Pedro Ferré (1788-1867), al que le reconoce el haber dado los primeros pasos en el establecimiento de escuelas normales. Aquí se puede ver el posicionamiento del inspector:

> Por lo que nos toca, nos aplaudiremos hoy, siempre, si como osamos esperarlo el proyecto de poner en ejecución; nos aplaudiremos de haber logrado organizar la educación, instrucción y enseñanza pública según un plan que debe recurrir a la ilustración del siglo que vio nacer la libertad del Nuevo Mundo (p. 170).

De Córdoba dirá que no ha sido en instrucción pública lo que fue en el ámbito universitario. En su desarrollo aparecen como referencia las memorias de Belgrano. Ni la docta, ni la siguiente, San Luis, tendrán destacados educacionistas que rescatar para el panteón.

Mendoza inaugurará su historia con San Martín. Las leyes educacionales serán la de 1834 y 1852. La ley primera tiene organismos para la instrucción pública, una inspección general y las denominadas “comisiones asesoras”.

San Juan tendrá como destacada la figura de Ignacio Fermín Rodríguez (1790-1884), un educador traído desde Buenos Aires para ocuparse de La Escuela de la Patria. En una especie de genealogía de la cuna de Sarmiento, a través de gobernantes que serán promovidos con retratos, por su actuación en el ámbito educativo, tal como se desarrollará en las intervenciones.

Armada la genealogía educacional de Sarmiento, se detiene en la gobernación de su provincia:

> Cuando se hizo cargo del Gobierno, las escuelas no respondían a las primeras necesidades de la Provincia. Sarmiento, entonces comenzó su gran propaganda educacional, facilitando todos los medios necesarios para que el Consejo de Educación pudiera administrar regularmente las escuelas (Ramos, 1910b, p. 374).

No es solamente un elogio sostenido desde el primer tomo de la obra, sino una operación clara donde le concede primero la paternidad educacional de la Argentina y luego lo ubica nuevamente según la rendición de información al CNE.

Es desde Sarmiento desde que se favorece la argumentación de una administración central que no solo colabora con la discursividad que intenta establecer Ramos, sino que legitima al organismo mismo; reclama, además, al gobierno de la provincia de ese tiempo no haber prestado colaboración con sus informes: “San Juan, en los años posteriores á 1900, no ha hecho un esfuerzo grande, capaz de elevar el nivel medio de sus escuelas y la esfera de su acción” (Ramos, 1910b, p. 415)

Ramos apela a un Sarmiento que, fallecido hace dos décadas atrás, ya le habría fraguado el bronce que el prócer ya sintiera le estaba entrando por los pies.

Sigue Santiago del Estero, y aquí la historia inicia en el virreinato, transita hacia el ciclo revolucionario, y combina asistencia de la orden dominicana, pobreza, y anarquía política. La Rioja corre la misma suerte que la anterior en la caracterización del inspector: “Esta provincia, como las de San Luis y Santiago, fue de las que menos hicieron por difundir la instrucción primaria en los años que precedieron a la organización nacional definitiva” (Ramos, 1910b, p. 462). Emplea el indicador de “completo analfabetismo” para definir la situación en la que se encuentra sumida esta jurisdicción. Ahora bien, cómo fundamenta Ramos el estado del Estado provincial, con una apelación donde se construye a los enemigos, que, además de Rosas, se encarnan en J. Facundo Quiroga (1788-1835) y el A. Vicente “Chacho” Peñaloza (1798-1863):

> Los «alzamientos» de Quiroga y del Chacho que tuvieron por teatro de acción los Llanos de La Rioja, han amenazado por dos veces hundir en la barbarie la mayor parte de nuestro territorio, anulando para sus habitantes los resultados sociales obtenidos después de dos siglos de perseverantes esfuerzos (Ramos, 1910b, p. 470).

Intervenida por Avellaneda, las escuelas provinciales pasan a la nación, alega en defensa del designado interventor, y así, por transmisión, entiende que esos males generados por los caudillos no

son de la provincia en particular, sino que se extienden a toda la república.

Catamarca recibirá una caracterización similar, pero aquí serán las montoneras de Felipe Varela (1821-1870), que, "al invadir" la provincia en 1863, destruirán las pocas escuelas que registra el lugar, según explica el inspector.

Si bien se menciona muy superficialmente una ley educativa provincial sancionada en 1871, lo que no explicita el inspector es la preeminencia de esta por sobre su par bonaerense. Aquí, en esta jurisdicción, los consejos se tomarán el nombre de comisiones.

De Tucumán, escribirá: "La historia educacional de la hermosa porción de tierra argentina que un día mereció llamarse el jardín de la República, no es hasta 1870, con una breve interrupción, muy famosa" (Ramos, 1910b, p. 549). Atraviesa el relato con Rivadavia y la referencia a un ingeniero de origen francés, Felipe Bertrés (1786-1856), director de escuelas, a quien une con la figura del gobernador porteño, Martín Rodríguez. El mismo mecanismo opera con Alejandro Heredia (1738-1838) y con Marcos Paz (1811-1868). La provincia tendrá su Consejo de Instrucción Pública hacia 1870.

Salta, reconocida por una amplia obra jesuítica educacional, sufrirá la impronta de las batallas por la independencia, y será por esto exonerada en esos primeros años independientes de la crisis educacional de ese periodo, para ser luego recuperada en su esplendor, al decir de Ramos, cuando en tiempos de la "Liga del Norte contra Rosas" la provincia

> … tenía una juventud distinguida que no sabía firmar, presentaba a la vista de todo el mundo, en la Capital y en los lugares importantes de su jurisdicción, un cuadro que pocas pudieron ofrecer en la misma época: La mayoría de sus jóvenes de 10 a 15 años alfabetos y con una regular ilustración elemental (Ramos, 1910b, p. 595).

Siguiendo la modalidad advertida, será el político y militar perteneciente a esta liga, el Cnel. Manuel Solá (1798-1867), el que, desde sus acciones y en sus distintas gobernaciones, bregará por la instrucción pública.

De Jujuy, ubicará el inicio de la obra educativa con Belgrano y la fundación de una escuela en 1813. Dicho esto, y fruto del

reconocimiento por la batalla de Salta, la Asamblea Constituyente del Año XIII le remite a Belgrano la suma de 40.000 pesos, cuyo destino reservará el general a la creación de cuatro escuelas y su reglamento. Se realiza a continuación un detalle pormenorizado del dinero y los intereses, de la disputa por el recurso y las gestiones gubernamentales, para la devolución y concreción de la construcción pendiente. Es interesante ver cómo en algunas provincias la educación es fomentada de un modo u otro por algún dirigente de Buenos Aires.

Finaliza el recorrido histórico con los denominados "territorios y colonias nacionales", consignando de estos lo siguiente: "Existe una completa historia escolar en los informes y estudios publicados oficialmente por el Inspector General don Raúl B. Díaz" (Ramos, 1910b, p. 709).

Ubica recién en 1890 la fecha en que el CNE se ocupa de las escuelas fiscales –de los territorios nacionales–, comenzando así "la vida regular", según Ramos, ya que desde ese tiempo son efectivamente administradas por el organismo:

> Aquella población cosmopolita que la inmigración venía trayendo aluvialmente a las lejanas colonias de la Nación, exigía de parte de los hombres dirigentes de la instrucción primaria que vieran el peligro que entrañaba para la nacionalidad ese elemento extranjero, rehacio a nuestras modalidades y hostil á nuestra raza y costumbres. El remedio parcial á aplicar era el buen maestro. No obstante, su evidencia, casi nada se hizo en tal sentido hasta que se creó la Inspección General de Territorios (Ramos, 1910b, p. 709).

Sigue a Díaz en sus relevamientos, y es sustantivo, si se recuerda, desprendido del armado funcionarial, que el inspector es su antecesor en el puesto, y de algún modo también legitima la creación del cargo, que suma para el cierre de su reconocido "atlas escolar".

Del estudio del informe, pueden derivarse algunas precisiones en cuanto a una condensación de la información y los datos que construye el funcionario como parte de la política educativa. La concreción del documento publicado exhibe algunas distorsiones del proyectado por el presidente del CNE: un relato fundacional de la educación argentina, contado en clave de un panteón promotor de los avances y progresos de la educación común en el Centenario y, en la misma narrativa, ubicando como responsables de todas las debilidades

y “barbaries” que asolaron los Estados provinciales, debilitando u obstruyendo las funciones de la escuela, a los demonios de la liturgia patrióticas, colectivo encabezado, por supuesto, por Rosas.

Este relato establece como genealogía una continuidad de los primeros patriotas que forjaron la nacionalidad, linaje que incluye al círculo dirigente, y que los legitima como los herederos de un trono, de un sillón de Rivadavia, que no fue nunca presidente de la nación, y de un sillón de su propiedad, que no existe como tal.

Así funciona y opera el diseño que impone al otro un modelo patriótico al que debe adherir, apelando a la asimilación, y por efecto oculta la diversidad de la multitud, la normaliza y la iguala, le inocula su ideología plural y la hace constitutiva del otro a gobernar. La civilización y la barbarie se resignificarán en las definiciones de la escuela, según se desarrolla en el siguiente apartado.

9.2. El Programa de Educación Patriótica: la formación como estrategia de intervención del CNE

El diseño de la política educativa no deja nada al azar, los contendidos que luego formarán a docentes y se transferirán a las aulas no se darán sin disputas por la función y la modalidad de esos saberes patrióticos que instaurar, como se desarrolla en el capítulo anterior, en un proceso de legitimación de la dirigencia del gobierno educativo.

La estrategia para intervenir el ámbito educativo, entonces, será diseñar un relato con contenido patriótico que se impondrá en el contexto de los grandes debates en torno a las formas de laicismo en las que se procurarán transformaciones en las escuelas públicas.

Agustín Álvarez (1857-1914), vocal del CNE y autor de *La transformación de las razas en América* de 1908, es un exponente que interpreta la posición de Ramos Mejía y la despliega en sus conceptos de “enseñanza patriótica”. Para comprender este diseño deliberado, eminentemente pedagógico en todo su sentido, se siguen las afirmaciones de Álvarez en relación con los contendidos en la formación:

> Una nueva explicación del mundo empieza a ser necesaria para las inteligencias abiertas de la Europa y de la América, y la inician en el último siglo las ciencias positivas, prescindiendo del origen incognoscible de las cosas para explicar los hechos naturales por sus causas naturales; abandonando el

> *porqué* se producen, que hasta aquí ha separado a los hombres en fieles e infieles, enconados y enfurecidos recíprocamente sobre su diferente explicación a priori de los misterios del universo, para contraerse a investigar el *cómo* se producen, que siendo uno mismo para todos los observadores, constituye un capital común para los hombres de todas las razas, de todos los colores, los lugares y los climas, un vínculo de acercamiento recíproco para beneficio mutuo (Álvarez, 1908, pp. 48-49).

La concepción anticlerical de Álvarez se expresa en la definición de la evolución de la inteligencia humana, cuando sostiene que requiere de

> explicaciones menos fantásticas y más positivas de los hechos y de las cosas del mundo, y se inicia, entonces, *la edad de la razón*, con el dominio progresivo del hombre sobre las fuerzas de la naturaleza, conquistadas con los métodos positivos de investigación (Álvarez, 1908, p. 54).

En relación con los contenidos de los dogmas religiosos, afirma:

> Las creencias son así un producto fatalmente pasajero del entendimiento humano en crecimiento incesante desde que se puso en marcha huyendo del mal y buscando el bien. Todo lo que ha sido materia de los terrores y de las esperanzas de los hombres en una época o en un estado de la evolución progresiva de la humanidad civilizada, ha perdido su valor en las subsiguientes (Álvarez, 1908, p. 55).

Su pensamiento condensa su posicionamiento: “La razón humana, así anulada para los fines de la vida humana, vino a ser en el entendimiento del creyente lo que el apéndice en el intestino del hombre civilizado: un órgano superfluo, puesto que no tenía función propia” (Álvarez, 1908, p. 74).

En cuanto a su concepción educativa, formula:

> La educación de los niños sin el castigo y la emulación, por la bondad y la simpatía como medio de apartar a los hombres del mal por la provisión de aptitudes para el bien, de decencia y aseo, de iniciativa, dignidad, autocontrol y valor para el trabajo, el más importante de los descubrimientos modernos, no fue ni siquiera sospechado, y sólo pudo pensarse en el látigo y el azúcar con que se amansa a las bestias, para amansar a los hombres; en la recompensa y el castigo, como únicos medios posibles, aunque ineficaces para inducirlos al bien

y alejarlos del mal, en este mundo y en el otro (Álvarez, 1908, pp. 107-108).

La siguiente cita en extenso muestra su posicionamiento ideológico-político:

> Entre nosotros, el progreso del liberalismo es bastante satisfactorio, si se considera que surgimos a la refulgente libertad moderna desde la miserable intelectualidad medioeval, tan celosamente preservada por los frailes en la España y en sus colonias; que aún no llevamos un siglo de vida independiente y que su primera mitad fue, fatalmente, la prolongación del terrorismo y del oscurantismo coloniales, que hicieron fracasar la temprana iniciativa liberal de Rivadavia, y proscribieron la ilustración clausurando las escuelas en la época de Rosas, después de la cual fueron reabiertas bajo la férula de los sacerdotes –beneficiarios en todas las épocas de salvajismo–; que nuestra instrucción pública sólo es aproximadamente laica desde 1884; que hasta el setenta y tantos los internos de los recientes colegios nacionales solíamos tener que fugar, todavía, saltando las paredes del fondo para escapar a la confesión obligatoria en semana santa; que la humanidad no produce sino un educador en cada siglo, como dijo Emerson, y que recién empezamos a no echar de menos a Sarmiento en la dirección superior de la instrucción pública; que nuestra ley de matrimonio civil es de ayer y la estadística arroja, ya en nuestra gran capital dos tercios de matrimonios sin intervención del cura; que la casi totalidad de nuestros hombres maduros tuvieron fresco el entendimiento cuando estaban verdes y no se habían difundido aún, con los ferrocarriles y la prensa, las ideas y los sentimientos modernos, cada día más amplios en el amor a la verdad y a la humanidad, que inducen a las almas bien templadas a trabajar en este mundo de los vivientes para dejarlo a su partida mejor que lo encontraron a su llegada, a la inversa de ese mezquino sentimiento de los creyentes en la magia religiosa que los induce a dar y legar a las iglesias para el bien de su alma exclusivamente (Álvarez, 1908, pp. 123-124).

La concepción liberal es en principio problemática en cuanto cuestiona su matriz española para este territorio.

Caracteriza la educación según los siguientes términos:

> Hasta el siglo XVIII, la enseñanza primaria, secundaria y universitaria estaban arregladas para conferir al educando un poder indirecto sobre el ambiente por la consecuencia de la gracia divina y el patronato de los santos, a fin de que éstos cambiaran o predispusieran los fenómenos naturales en manera favorable a los intereses personales del respectivo devoto, y la enseñanza arreglada para conferir al hombre un poder directo sobre los recursos ambientes por medio de los instrumentos, las máquinas y los procedimientos científicos, sólo empezó a

acentuarse desde los comienzos del siglo XIX (Álvarez, 1908, pp. 157-158).

Así queda configurada la concepción que discute las posiciones religiosas en el ámbito educativo. Redefine la bina civilización y barbarie vinculada a la nación según su inscripción en un estado laico o religioso, según ese orden.

Afirma del progreso, en una evaluación de la evolución de los indios del Chaco y del sur:

> El progreso, que vale para todos, pues los mismos que excomulgan o maldicen a la ciencia que lo ha producido, se aprovechan de sus resultados, disfrutando, desde luego, su parte de los quince años en que ha alargado la duración media de la vida, el progreso, por lo tanto, depende de las posibilidades mentales transmitidas y del ambiente que las desenvuelve, pues, la aptitud heredada sin la ocasión para manifestarse, es como si no existiera, y la ocasión tampoco puede despertar aptitudes que no existen (Álvarez, 1908, p. 246).

Sostiene:

> Fue Sarmiento, en nuestro país, el que contribuyó más eficazmente a barrer del espíritu argentino con la difusión de las luces por la educación común, esa lamentable basura moral, que es el gobierno de los niños por el miedo al cuco y de los adultos por el miedo al diablo (Álvarez, 1908, p. 307).

Las transformaciones de las razas en América no es más que un escrito de intervención política cuyo sistema argumentativo le permite al hombre de gobierno ubicar al cristianismo en la barbarie.

Por un lado, las concepciones ideológicas tratadas específicamente en el capítulo anterior esclarecen los usos y las apelaciones que los funcionarios que gobiernan la educación les imprimen a sus sentencias. Su publicación contiene un relato fundacional que se traducirá en parte del credo patriótico y que se opondrá a la religión en las escuelas en función de una nueva religión estatal conducida y preconcebida por la dirigencia.

Por otro lado, el gobierno educacional y su funcionariado serán los encargados de transmitir a los efectores un discurso que se naturalizará en las escuelas comunes y que, en ese proceso de despolitización aparente, los sacerdotes del apostolado gubernativo

predicarán a través de sus enseñanzas, el anuncio de la buena nueva patriótica. Una estrategia eclesial que saben que funciona en la reproducción del catolicismo y que ajustarán a las necesidades del gobierno educacional.

9.2.1. La formación y el diseño curricular[9] como estrategia del CNE

La formación, para el presente desarrollo, distingue, en principio, tres significaciones que asume al interior de la política educativa. La formación es nodal para desatar las concreciones de las proyecciones o metas propuestas por el gobierno de la educación desde el CNE y sus explicitaciones en los diversos documentos de difusión, tanto como su concreción en la materialización de esos saberes que se transmiten en las escuelas comunes.

La primera significación de formación que se puede ver a partir de las fuentes está vinculada a los saberes que la dirigencia posee, a partir de los cuales originan los diseños educacionales que proponen. Esos saberes transitan y se transforman en saberes del Estado, porque se ponen en juego en las decisiones políticas que conllevan.

Esos saberes son, como se ha dicho, sistemas referenciales para leer la realidad, diagnosticar, nombrar y normar los problemas para ponerlos en agenda y luego dar curso a los proyectos o programas de la política educativa para darles respuesta.

La triada diagnosticar, nombrar y normar de la política educativa constituye un modo de comprender el proceso de naturalización para garantizar la eficacia del diseño en su concreción como clave de éxito de la política pública educativa. La pregunta que se desprende inmediatamente sería “¿Éxito para quién?”, y la respuesta que se encuentra es: para quien impone su discurso, en este caso el gobierno educacional, el CNE.

La segunda significación, no menos importante es la formación que reciben los cuadros docentes para configurarse como efectores de la política diseñada. Vale decir que maestras y maestros son pensados tomando un modelo sacerdotal vocacional del que tantos estudios se ocuparon. La estrategia es clara, los efectores se construyen a través de una discursividad, patriótica para el caso, que la formación de la clase dirigente le impone.

La tercera significación, relevante en cuanto al objetivo final de la función política de la educación eminentemente patriótica, es la

formación de la argentinidad, la construcción de esa otredad homogeneizada que se pretende instalar para gobernar.

Ahora bien, la formación ciudadana se expresa en los contenidos patrióticos, como esos saberes que han atravesado las producciones devenidas de la formación de la dirigencia, que se transmiten a los efectores de la política y que organizan, priorizan, seleccionan y armonizan un relato inoculado a los alumnos y las alumnas, para "curarlos" de los males de la extranjerización y los mestizajes, como los defectos de la raza, que hay que corregir para moldear la argentinidad, según se releva de las fuentes.

Esta definición de "formación" implica la transmisión de la perspectiva de la conducción, según se advierte en el discurso de Ramos y Álvarez, como un esbozo de esa discursividad gubernamental, que pasa en este circuito de formación en un soporte curricular, que a continuación se explicita.

9.2.2. El Programa de Educación Patriótica como documento hoy curricular

> La enseñanza común –escribía en 1896– debe ser un factor que vigorice el organismo nacional poblando el desierto y unificando variedades étnicas; debe ser un instrumento de riqueza, desarrollando en el joven, dentro de la unidad armónica de todas sus facultades, las especiales aptitudes que posee para actuar en la vida como elemento productor; debe formar ciudadanos amantes de las instituciones democráticas, exigentes consigo mismos en el cumplimiento de sus deberes y en el ejercicio de sus derechos. […] se encierra en las fronteras de la patria para modelar argentinos (Bianco, 1916).

En esta sección se emplean herramientas y definiciones de las teorías del currículo, delimitadas en la primera parte del desarrollo, para el estudio de los propósitos y contenidos educacionales del Programa de Educación Patriótica, y en su definición como documento curricular.

De las estrategias de intervención, y en cuanto a la formación y sus significaciones, el documento curricular se ocupa particularmente de los contenidos patrióticos que se enseñan en la escuela, pero que contemplan las trazas primeras de la política educativa, para su implementación, y en ellas tramitan saberes del Estado, de su funcionariado y sus ideologías, de los contenidos que reciben los efectores y de los que se efectivizan en las escuelas para el

cumplimiento de la función política de la educación, a través de saberes patrióticos.

Diversos trabajos de investigación toman como fuentes políticas educativas y sus diseños los hoy denominados “currículos” o “planes de estudio” desconociendo las características particularísimas de estos documentos, que exceden la mera fuente histórica que se indaga; a esto se le agrega la complejidad del estudio del currículo como objeto de estudio en relación con las disímiles y diferentes conceptualizaciones y enfoques que lo intentan elucidar, como quedó desarrollado en la primera parte del libro.

Esta dimensión del trabajo[10] revisa la política curricular de esos saberes patrióticos instaurados en forma de planes y programas de estudio, diseñados por el gobierno de la educación común.

Para estudiar los contenidos del Programa de Educación Patriótica en relación con los saberes para formar a los ciudadanos y las ciudadanas en las sedes educativas, se selecciona del voluminoso acervo documental –en principio, la puerta de entrada a la tesis de este escrito– la publicación de *La escuela del Centenario*, en ambas versiones, documentos que, junto a otros escritos, están dirigidos a los directores, los maestros y las maestras de escuelas argentinas. A continuación, se exponen aportes del análisis curricular para la lectura del Programa de Educación Patriótica como política educativa en atención a su dimensión y aspecto curricular.

Las políticas curriculares son marcos legales debatidos y luego implementados por los Estados para garantizar su ejecución, en todos los niveles de concreción, desde su formulación hasta el aula. Su constitución normativa debe leerse, además, como la respuesta a un problema, en este caso: la cuestión del inmigrante y el analfabetismo.

El caso particular de los planes de estudio, tanto de la instrucción pública en general y en especial de la educación común, a cargo del CNE, constituye ese todo complejo que se entiende aquí como la política educacional del Centenario; y es este proyecto consolidado el que lleva a cabo una transformación que satisface, en principio, los objetivos de alfabetización y construcción de la identidad nacional de la elite dirigente de su ciclo, cuyos contenidos se establecen desde una concepción patriótica.

De igual modo, la dimensión curricular implica instalar una política en agenda, y luego del debate, sostener los recursos para cada

una de las escuelas comunes de la nación; lo que involucra, entre otras cuestiones, el poder para instalar este debate y un lugar en el Estado para poder implementarlas, además de recursos para fundarlas y sostenerlas en el tiempo. La reiteración de la palabra "poder" muestra la insistencia en sus dos significaciones complementarias, como 'posibilitador' y como 'posibilidad'.

Llevando las categorías curriculares al origen y abriendo juego al estudio de otra publicación de *El Monitor*, titulada "La educación patriótica" (1908) –conocido por algunas investigaciones como "Informe Pizzurno"–, se hace visible una arista curricular para transitar el Programa de Educación Patriótica como una respuesta del funcionariado, siguiendo las pistas de otro inspector que, como Ramos, participará del proceso de concreción de la política educativa: el inspector general Pablo Pizzurno[11] (1865-1940). Según instrucciones precisas del presidente, diseñará el armado de los contenidos según una política curricular que prescribía la nueva organización de los saberes para la escuela común.

Aquí la lectura del documento en clave curricular se abrirá desde dos grandes analizadores como dos caras del diseño curricular: como estrategia de intervención, primero, en el estudio del marco legal y la definición y organización curricular, y luego desde las intervenciones estratégicas, según las concreciones del currículo prescripto, mostrando las evidencias de su materialización. El diseño de los contenidos patrióticos como documento curricular es, además, una norma de implementación, y no una mera sugerencia u orientación del CNE.

Volviendo a la fuente, se ofrece una caracterización general de esta publicación con llegada a todas las instituciones de educación común, y que puede describirse como un documento que contiene instrucciones para el personal docente, con el objeto de implementar en las escuelas una educación patriótica, como su título lo señala. El programa debe articular con los planes preexistentes, proponiendo, por citar un ejemplo: "… algunos medios especiales que sin abusar de ellos deben emplearse oportunamente al aplicar las diferentes partes del programa de castellano" (Pizzurno, 1908, p. 343).

Las herramientas de la teoría curricular propician una mayor profundidad en la indagación, habilitando el recorrido de las propuestas curriculares del Estado en las primeras décadas del siglo

XX, esas que se instituyen como políticas educativas con objetivos de transformación. Exitosas a lo largo del tiempo, por su permanencia en los documentos curriculares postreros, esta entrada intenta superar la indagación meramente histórica de su estudio, y sortear sus límites disciplinares, coadyuvando con otros analizadores del currículo en perspectiva política e histórica.

Para graficarlo, se confecciona un cuadro en el que se recuperan interrogantes que aportan las teorías del currículum y toman de las fuentes el relevamiento de los datos para caracterizar la política educativa según la discursividad de su tiempo y atendiendo a los soportes documentales, gubernamentales que entraman el diseño curricular.

Tomando las preguntas devenidas del apartado primero, se recortan para este estudio aquellos vinculados a la relevancia de los saberes, la consecución de las metas propuestas, las experiencias educacionales y la evaluación, como recaudo que contempla toda la propuesta curricular.

La tabla que se presenta a continuación es simplemente una muestra del potencial de la teoría curricular para el estudio de una política de otro tiempo.

Tabla n.º 7. Abordaje curricular al proyecto del Programa de Educación Patriótica

Interrogantes	**Respuestas del plan de La Educación Patriótica [12] (Pizzurno, 1908)**
¿Qué [illegible]	[illegible] de carácter, sanos y patriotas.
¿[illegible]	"[illegible] enseñanza que en nuestras escuelas se transmite".
[illegible] ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?	[illegible]
¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?	[illegible] • Lectura y escritura • Castellano • Ejercicios de intuición y lenguaje • Ciencias Naturales-Higiene • Geografía é Historia • Moral é Instrucción Cívica y Economía social • Aritmética • Dibujo • Música.
¿Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?	La inspección [illegible] prácticas observadas.

Preguntas formuladas en base a la obra de Camillioni (2006; 2010).

El estudio en su perspectiva histórica requiere atención sobre las denominaciones del programa educacional, y las áreas o las asignaturas que establece, para evitar homologaciones espurias; para esta investigación se analizan del documento los intentos del CNE por

garantizar el establecimiento de un plan en acciones concretas de aplicación en las aulas. Para la materia Castellano, se plantea primero su relevancia en torno a la educación patriótica:

> Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en el pueblo, puede ser de por sí un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí á los hombres que lo habitan. Tanta importancia tiene el estudio del idioma, del punto de vista de la educación patriótica, que no son pocos los sostenedores de que es acaso el medio único de cultivar el patriotismo. Y algo saben de esto los extranjeros residentes en nuestro país, muchísimos de los cuales, celosos de su nacionalidad, siguen hablando su propio idioma entre sí y con los hijos, á quienes envían de preferencia á escuelas particulares también dirigidas por compatriotas y donde se habla poco el castellano (Pizzurno, 1908, pp. 342-343).

Luego propone medios especiales para aplicar al programa de Castellano, entre muchos otros, el de "escoger con cuidado los trozos literarios en prosa o verso, de autores nacionales, que han de leerse o recitarse de memoria. Utilizar al efecto, previa una explicación suficiente de las mismas, frases históricas" (Pizzurno, 1908, p. 343).

El documento abunda en instrucciones al personal docente y directivo, en las formas de acentuar el carácter patriótico de la enseñanza que en las escuelas de hoy aún se transmite. Se emplean "al efecto diversos ramos de estudio en cuanto por naturaleza lo permitan, así como todo otro medio eficaz o concurrente" (Pizzurno, 1908, p. 341).

Es interesante advertir, en el avance del documento, las formulaciones de la dirigencia, y lo que sus diagnósticos particulares expresan: "Lo que natura no da, el CNE lo instruye, para el armado de la educación común".

Conocer esta perspectiva curricular permite la desnaturalización de algunos modos de ser y hacer en la escuela, que en la implementación del currículo se siguen imponiendo.

El anterior modelo de análisis pudo ser aplicado en otros documentos, el cuadro es solamente la exhibición de las nociones de las potencialidades y la necesidad de conocer las teorías curriculares, puestas ahora al servicio de la elucidación de las estrategias gubernamentales.

9.2.3. Contenidos de la modernidad

Abierta la dimensión del diseño como documento curricular del Programa de Educación Patriótica, un aspecto que desandar es la especie de los contenidos de esa formación que a modo de currículum tramita en las aulas del Centenario de la Revolución de Mayo. En el primer apartado, se problematiza en torno al tan renombrado legado de la modernidad como categoría condensante y se avanza sobre su amplitud, y aspectos enunciativos de los pensadores. Aquí se vuelve solamente a los representantes que son referenciados por la dirigencia educativa del Centenario de Mayo.

Como se dijo respecto de los componentes de la formación, y de las herencias de la modernidad como legado, pensadores desde dimensiones universales serán invocados para la justificación y la legitimación del dispositivo discursivo que entrama los contenidos patrióticos, en un particular modo de apropiación, ya que se los pone al servicio de diferentes disciplinas o campos de saber. Para aclarar mejor la estrategia formativa, la dirigencia del CNE apela a la autoridad de los pedagogos del panteón universal para configurar lo nacional, lo propio, la pedagogía nacional.

De las reflexiones derivadas de la construcción de la otredad propuesta, las ideologías de la modernidad operarán moldeando al sujeto de la nación.

En un artículo de este ciclo denominado “De la psicología como ciencia natural” (1910), cuya autoría pertenece a José Ingenieros (1877-1925) –el discípulo más conocido de Ramos Mejía–, puede verse una explicación médica científica de la educación, tomando a los pensadores de la modernidad y formulando un saber propio. Este saber, construido desde una definición psicológica, le aportará sustento científico a los contenidos patrióticos. Quien conozca, para el caso, las funciones psíquicas puede establecer desde la dirigencia –según las biografías políticas aportaron– cómo y qué se enseña.

La reflexión de Ingenieros se expande hacia el ámbito filosófico, para fundamentar desde Aristóteles su perspectiva educativa. El escrito muestra un conocimiento universal, con un registro argumentativo noreurocéntrico, que le permite resolver la propia definición de la fisiología de la psiquis. Dice Ingenieros (1910): “Las funciones psíquicas son, pues, fenómenos naturales subordinados á condiciones propias de los seres vivos” (p. 6). Deduce además de este postulado que, por tratarse de seres vivos, la educación puede

explicarse desde una psicología como una rama de las ciencias biológicas:

> Con este criterio se desenvuelven, explícitamente y sin reservas, los estudios de psicología que han seguido la difusión de la filosofía desde Spencer, hasta nuestros días, –ampliando ó corrigiendo, con frecuencia su propio cauce– como se advierte en la brillante escuela formada en Francia, desde Ribot hasta Dumas y Janet, en Italia por Ardigó, Sergi y Moreselli, y en otros países por Baldwin, Lange, James, Hoffding, Claparéde, aunque alguno de estos últimos con menos unidad de criterio filosófico y científico que Paul Sollier, quien desarrolla sus cursos anuales en la universidad de Bruselas "ensayando la interpretación biológica de los fenómenos psicológicos y sometiéndose á las leyes generales de la física y de la energética". Tal es la orientación definitiva de la psicología moderna (Ingenieros, 1910, p. 7).

Muchos de estos autores son parte de la arquitectura que su maestro, Ramos Mejía, empleaba para explicar la composición y el alma de la multitud hacia fines del siglo XIX.

Otra cita en extenso muestra el movimiento filosófico que dinamiza la explicación psicológica:

> El pensamiento filosófico ya no es subjetivo; su contenido ya no es la elaboración abstracta de la inteligencia, sino el producto de la realidad que se nos revela por la experiencia, tal como se nos va revelando. El genio de los filósofos griegos nos admira por su potencia imaginativa, pero no arrastra nuestro consentimiento; Sócrates, Platón y Protágoras son simples casos para el estudio de la imaginación creadora. Ellos fueron relámpagos en épocas de forzosa penumbra, forzosa porque el conocimiento es una obra colectiva que el ingenio sintetiza ó previene, pero no crea de la nada. Y así también Bacon, Leibnitz, Spinoza, Descartes, Locke, Hume, Condillac, Mill, Schopenhauer, Nietzsche, cumbres preclaras del pensamiento filosófico, son puntos de orientación en la historia del conocimiento humano, pero poco representan en el capital positivo de la ciencia moderna (Ingenieros, 1910, p. 10).

Aquí se muestra que la recepción de los pensadores no es un mero trasplante, sino que se advierte el mecanismo de su apelación a la autoridad de la genealogía que produce, para luego ponerlos en cuestión. Desiste aquí de la necesidad del uso en psicología del alma. Más adelante, el alma será una apelación al lugar del pueblo en que inscribe la identidad nacional.

Y ¿quién es el autor? Un funcionario que muestra un conocimiento de estos pensadores que a su vez revitaliza su formación y destituye en parte, como era propio en el periodo, el discurso de Ramos Mejía, un hombre de gobierno. La psicología definida en clave biologicista, pero argumentada por los más diversos filósofos y médicos, devendrá en métodos educativos que contemplen las funciones que se ponen en juego en el aprendizaje. Para no recortar el posicionamiento de Ingenieros a un extenso pero único artículo, se menciona también que el autor escribe en el mismo año *Evolución de la sociología argentina*, donde expresa que la etapa de desarrollo de la Argentina es la más civilizada de América del Sur, por lo cual debe consolidar una política nacionalista y un imperialismo pacífico en esta esfera americana. Esa política nacionalista, según Ingenieros, se está llevando a cabo en forma expresa con *La Restauración Nacionalista* (1909) de Ricardo Rojas y con la impronta patriótica de la educación que Ramos Mejía instala con las políticas del CNE. En esta operación, Ingenieros une algo que, desde los organismos de gobierno educacionales y sus representantes, estaba en disputa, el nacionalismo de la cartera educativa vs. el patriotismo del CNE. Este aspecto de la discusión se recupera más adelante, en el debate por la didáctica, nacionalista o patriótica, entre Rojas y Lugones.

Ingenieros, desde una concepción imperialista, entiende que la Argentina debe imponerse al resto de América del Sur, del mismo modo que Estados Unidos domina al norte y el centro del continente.

Otro artículo que sigue la perspectiva de Ingenieros muestra estas recepciones traducidas a la función patriótica. Redactado por el inspector Enrique de Vedia (1847-1917), denominado “La escuela”, se publica en *El Monitor* con un discurso debidamente pedagógico, entendiendo este como el enunciado de un deber ser ideal y propiamente escolar. El texto, dedicado a los maestros, ofrece elementos literarios en función de la educación patriótica.

Concluye De Vedia (1910):

> Lleguemos en este camino a todos los excesos, sin temores ni pusilanimidades; establezcamos que el amor á la Patria es el mejor título que un joven argentino puede presentar y sobre todo propendamos, todos por igual, en el empeño que la obra argentinista de la escuela primaria entre nosotros, acentúe el carácter que le ha dado el actual presidente del Consejo Nacional de Educación, cuyas ideas de argentinismo están acaso tan solas –aún dentro de su propia órbita–

> que bien merecen el concurso de todos los que entendemos que nuestro problema social dejará de ser el peligro que encierra el día en que se haya culminado realmente la actual evolución argentinista de la escuela primaria (p. 30).

Todos los ingredientes del diagnóstico y la respuesta aparecen en sus líneas, como así también los problemas que tiene Ramos Mejía en su implementación. Ambos artículos exhiben, desde estas claves de lectura, los nudos de los saberes patrióticos y los atravesamientos de las diversas formaciones que asumen, apelando a la autoridad de pensadores de la modernidad. Los anteriores son puntas de ovillo que se pueden seguir rizomáticamente, tirando y entramando con otras publicaciones de la misma fecha.

9.2.4. La disputa por la didáctica del Programa de Educación Patriótica

Desde una perspectiva histórico-política de la Didáctica, entendida como disciplina pedagógica, se analizan los documentos del pasado, donde el gobierno de la educación delinea los modos en que se implemente una educación patriótica en las aulas de las escuelas comunes.

La formación de la ciudadanía se instrumentará con herramientas didácticas para su ejecución; así se elige el plural de la didáctica como un plexo disciplinar complejo que entrama discusiones políticas en relación con la instauración de una discursividad patriótica, y abre una dimensión en el estudio del Programa de Educación Patriótica que necesita de algunas definiciones. Para este desarrollo, la hipótesis primera de una didáctica específica para el Programa de Educación Patriótica revela por un modo paleontológico, en los estudios de las fuentes, una lucha gubernativa entre CNE y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Para delinear el tránsito didáctico de estudio por la política educativa, se desatan tres aspectos antes desarrollados, a saber: quiénes son los dirigentes o funcionarios que publican un conocimiento disciplinar didáctico, como saber de Estado, destinados a la prescripción del quehacer docente; quiénes invocan las nociones que construyen para legitimar la didáctica que se ocupará de tramitar los saberes patrióticos en las sedes escolares, y cuáles son las ideologías que las definen; por último, y no menos importante, cuáles

son las definiciones y las didácticas particulares que promueven finalmente la consolidación de una ingeniería de reproducción del relato, diseñado e instalado por el CNE, desde la órbita presidencial de Ramos Mejía.

El recorrido de las didácticas transitado en las fuentes permite aproximarse a respuestas de interrogantes primigenios, que unen la función, en este caso eminentemente política –que define la otredad argentina que gobernar–, con la metodología de enseñanza para su eficaz desarrollo, desde los dispositivos o recursos, y quiénes enseñan, como efectores, definiendo la preeminencia de tal función. Se vuelve a subrayar que nada queda librado al azar, el diseño es exhaustivo.

La Didáctica proclamada por el círculo dirigente y como parte de las estrategias de intervención del CNE es la resultante de un tapiz que, al reverso, concilia nudos derivados de los enfrentamientos por algo más grande que la disciplina misma y que es la imposición de una pedagogía patriótica para la definición de los argentinos, parte de la "fábrica de soberanía" de Altini (2005), que oculta la diversidad del pueblo y los derechos de los que no responden a esa homogeneidad que se intenta esculpir.

Desde esta perspectiva ahora didáctica, se propone una salida al dilema de las didácticas generales o particulares, porque posiciones extremas niegan lo que ocurre en la producción del ámbito educativo.

Una mirada didáctica implica reconocer cuestiones tanto de su generalidad disciplinar, como así también de aquellos elementos propios de la asignatura o materia que se enseña. Los modelos pueden devenir en metáforas para el análisis atendiendo a los movimientos que se diseñan y luego se producen o reproducen en las clases.

Quienes desde la dirigencia o el funcionariado definan la didáctica, y sus plurales contenidos en ella, transitarán a su vez la tensión entre las concepciones fundantes de la disciplina y aquellos aportes con los que se proponen reformar o transformar las visiones instauradas por Comenio o Pestalozzi para construir conocimiento propio. Así, primero se muestra cómo opera la política en la Didáctica disciplinar, tomando como referencia a un funcionario, el médico Juan Patrascoiu[13], quien publica en *El Monitor* y del que se considera relevante su obra titulada *Curso Completo de Pedagogía* (1930).

En un artículo de 1909, denominado por el profesor "Los principios fundamentales de la Didáctica", define: "La palabra

didáctica[14] significa arte de enseñar. No debe confundirse con metodología ó el tratado de los métodos que no es solo sino una parte especial de aquélla" (Patrascoiu, 1909, p. 340).

La apelación de Patrascoiu es contundente, remite en primera instancia a Wolfang Ratke, aclara, Ratichius, quien transitó la pedagogía alemana de principios del siglo XVII, a quien le atribuye la introducción del término, y nada más que ello.

Será Comenio, contemporáneo del anterior, el redactor de las bases y los principios del arte de la disciplina. Acompaña esta afirmación remitiendo al pie de la publicación una extensa biografía que recorre las páginas subsiguientes. Según refiere la evolución de la didáctica, en trescientos años, habría progresado en forma sustantiva, aunque no así los principios de la obra de Comenio, *Didáctica Magna*, de 1630.

El encadenamiento de la genealogía didáctica llegaría a la Argentina finisecular de la mano de Torres, según Patrascoiu (1909): "… por primera, vez por el distinguido é inolvidable educacionista José M. Torres, quien publicó el primero y el más completo y sistemático libro de didáctica en el país" (p. 341). De la misma forma, pero en modo mucho más exiguo, al pie escribe unas líneas del *curriculum vitae* del profesor.

Establecidos los primeros eslabones de la *expertise* didáctica, el autor diseña una explicación para ir mostrando algunas confusiones que encuentra en torno a autorías atribuidas a Pestalozzi, cuyo origen no sería otro, según su conocimiento, que la obra originaria de Comenio. Para decirlo de otro modo, procura una explicación de la incorrecta imputación. Atendiendo de todos modos al que refiere como "creador de Iverdun" –es el nombre de una reconocida institución fundada por Pestalozzi–, destituye la pedagogía pestalozziana que en palabras del autor estaría "en boga".

Argumenta Patrascoiu (1909):

> Torres hizo escuela, como era de esperar, y su didáctica es hoy el evangelio de todos los profesores y maestros del país. Este éxito debe halagar a todos sus discípulos, que tienen el deber moral de continuar su obra y de corregirla en sus partes deficientes o erróneas (p. 342).

Señala enfáticamente, más adelante, con relación al reconocido

profesor y pedagogo:

> La afirmación categórica y terminante de Torres, respecto al origen de sus principios didácticos, ha inducido en error á muchos espíritus luminosos y selectos del magisterio que, sin investigar por sí solos y sin estudiar detenidamente ni a Pestalozzi, ni á los otros creadores de la didáctica moderna adjudicaron de buena fe al ilustre pedagogo suizo lo que él nunca reclamó no le perteneció jamás (Patrascoiu, 1909, p. 343).

Reconociendo al aludido pedagogo, con ciertos reconocimientos y halagos primeros, a continuación, sindica el error y con esta línea explicativa, y señalará, inicialmente el de Rodolfo Senet (1872-1938) citando sus Apuntes de Pedagogía y la atribución expresa a Pestalozzi, de ser el primero en introducir la cultura natural y derivar los nueve principios para emplear en las clases. En síntesis, Senet, entre otros, le arroga a Pestalozzi lo que le corresponde a Comenio.

Caso seguido se ocupa de Joaquín V. González (1863-1923), "ese hermoso genio dulce, fecundo y sabio universal" (p. 343), solamente por aceptar el nombre del plan diseñado por Torres con el título "Principios pestalozzianos"[15].

Todo el artículo mostrará esos errores de atribución, ocupándose además de probar las fragmentarias publicaciones de los denominados "pestalozzianos" de segmentos de la obra de Comenio, desandando los principios por él formulados y comparándolos con las obras de otros teóricos de la educación.

Un axioma central se mantendrá en las propuestas de los documentos de la enseñanza patriótica, en esta vuelta a las fuentes que plantea el funcionario: "Siendo la naturaleza la obra maestra y el modelo, Comenio la menciona en todos sus principios de enseñanza, y aconseja al educador proceda siempre de acuerda con ella y no arbitrariamente" (p. 350). Los modelos didácticos de imitación a seguir, en todos los sentidos que aparecen en la escuela, serán parte de esta política pública educativa.

Otras publicaciones del funcionario recorrerán nociones pedagógicas con títulos como "Teoría de la Educación" (1909b), donde analiza el legado moderno desde un punto de vista filosófico, y en otros desde una perspectiva didáctica, como "Las clases ó lecciones", en el cual prescribirá la modalidad del dispositivo de

preparación de clases, apelando a dimensiones que él mismo define como científicas y pedagógicas, de un modo más pragmático, para el diseño y el dictado de las clases. Esto muestra otro aspecto de la formación de un funcionario que puede abarcar tantos aspectos de la educación.

Si bien este sendero merece ser recorrido exhaustivamente, la configuración de la política pública educativa muestra, hacia el cierre de este aspecto didáctico, algunas evidencias que se considera oportuno extraer: primero la formación o la construcción discursiva del funcionariado en torno a un conocimiento que instauran como saber del Estado, consolidado por un prolífico conocimiento del legado moderno y de las teorías pedagógicas universales. Esta instauración surgida de un debate al interior del círculo dirigente, como se verá más adelante, discute con la tradición pedagógica de los orígenes normalistas, como puede verse en el caso de Torres.

Segundo, y siguiendo la lectura desde el gobierno, estos formadores[16] con amplia formación –se recuerdan aquí los tres aspectos de la constitución de la formación– elaboran encadenamientos del origen en este caso de la Didáctica como saber universal, para redireccionar una genealogía que los incluya.

Por último, y sin agotar el estudio, las modalidades didácticas para formar al ciudadano revisten un carácter similar al de otros aspectos pedagógicos como el currículo, delineando y construyendo la otredad, apelando a los universales, noreurocéntricos, y estableciendo principios de formación docente para la formación ciudadana, que aún pueden verse naturalizados en las aulas del presente.

9.2.4.1. Hacia una concepción didáctica del Programa de Educación Patriótica

La definición didáctica del Programa de Educación Patriótica no se dirime solamente al interior del CNE y sus funcionarios, sino que puede verse en la disputa gubernativa entre el organismo y la cartera nacional educativa, dejando en suspenso provisoriamente las cuestiones jurisdiccionales.

Un aspecto no estudiado en el entrecruzamiento de las publicaciones abre la puerta a los debates entre los organismos que conducen la instrucción pública, donde Leopoldo Lugones (1874-1938) y Ricardo Rojas (1882-1957) discutirán la cuestión de la educación patriótica para el primero, o nacional restaurada para el segundo, según los posicionamientos de estos jóvenes políticos que

pugnan por un espacio en la arena política de su tiempo.

En un sector del cuadrilátero, como fiel representante de los intereses del CNE, el primero será el didacta, entendido para este trabajo como sinónimo de artífice de las modalidades que asumirá el patriotismo en las sedes educativas, ya que dejarlo solamente en una didáctica acotada entrará en tensión con las definiciones y discusiones relacionadas a la disciplina.

En la diagonal, y con el respaldo de dos gestiones consecutivas del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, se ubica la obra del segundo, y esta sentencia se puede constatar en fuente a través de una advertencia que Rojas efectúa al lector, en la que subraya que el resultado de la obra corresponde a una solicitud surgida directamente del Ejecutivo de la nación y que, en el cambio de titular del ministerio, Naón, al asumir la cartera, lo ratifica en su labor y cometido.

En efecto, hay una didáctica que define el patriotismo, establecido por Lugones en discusión con el nacionalismo de Rojas, disputa emergida de los repliegues del estudio de la política educativa. De extenderse la lectura hasta el presente, puede verse que es Rojas quien se apodera de la cultura nacional, ya que, en 1982, un decreto presidencial instaura el 29 de julio como “Día de la Cultura Nacional”, que aún se conmemora.

Solamente para mostrar una continuidad de la modalidad del Programa de Educación Patriótica, puede observarse que la fecha de la evocación se sigue ubicando en el día de muerte del nuevo prócer, arrogándosele la paternidad de una única cultura, sumamente discutible, que sigue operando hasta el presente[17].

Se avanza así hacia la búsqueda de respuestas en relación con las definiciones y las didácticas particulares, que promueven la consolidación de la ingeniería diseñada, establecida e implementada por el gobierno de la educación desde la presidencia del CNE, entre el patriotismo y el nacionalismo, que, como se muestra en la primera parte y en el glosario, no pueden ser empleados como sinónimos en estos tiempos que se estudian.

De la disputa surge la pregunta por quién impone la instrumentación del armado de la pedagogía patriótica. El Programa de Educación Patriótica excede la descripción replicada de panoplia o armadura ya que no son solamente armas a modo de acción bélica las

que se esgrimen en los debates políticos, sino que, en su constitución, para el caso de la didáctica patriótica, puede verse a distancia que su efecto transita y trasciende su tiempo y se consolida como acción de gobierno.

Por ello se sigue estudiando las didácticas proclamadas por sus dirigentes, al interior del programa que se estudia, para conocer cuáles fueron las implicaciones pedagógicas traducidas en el entramado legal que el gobierno impone; visualizando, además, la tensión al interior de la disciplina didáctica, entre las concepciones fundantes y aquellos aportes que se proponen transformar las instauradas visiones de Comenio o Pestalozzi, según se expuso en el apartado anterior.

Otro aspecto que indicar es el intento de algunos funcionarios de destituir discursos instaurados que muestran las operaciones políticas de sus intervenciones, a través de una apelación a la ciencia y a la autoridad de los pedagogos más reconocidos de la modernidad. Esta dimensión que se deriva de la trama funcionarial descripta en el capítulo séptimo y del plexo ideológico desandado en el octavo ofrece pistas infectivas para conocer más profundamente el nudo problemático del gobierno de la educación.

La Didáctica como resultante es una cuestión del gobierno del organismo y parte de sus estrategias de intervención en el ámbito de la formación en los sentidos explicitados. Desde esta perspectiva de análisis, se encuentra un modo particular que recurre en muchos publicistas de *El Monitor*.

Las fuentes, en principio, revelan la apelación de estos funcionarios de la educación al conocimiento de las obras de pedagogía y didáctica, al empleo de sus autores, y, desde sus producciones, divulgar ese saber y, además, instaurar sus propias narrativas en torno a las propuestas novedosas, intentando sortear el dilema de cuestionar a sus antecesores, recurriendo a tiempos pretéritos, por ejemplo.

En una operación evidente, intentan instalar en esta vía de formación, que es la publicación, una forma de didáctica general para la edificación de una didáctica específica en torno a la construcción de la educación patriótica. Se distingue el uso de la mayúscula, como en el caso de la Historia, para asignarle nombre a la disciplina de la pedagogía.

Dirigentes especializados de la trama del funcionariado serán consultados por el presidente del CNE para esa transformación manifiesta expresada en el Programa de Educación Patriótica, según las respuestas que satisfagan las demandas de los objetivos del gobierno, que a su vez se publicarán en *El Monitor*, como estudios sobre la disciplina y como modelos de aplicación para llevarlas a su concreción en territorio. Las definiciones didácticas se fundamentarán en el legado universal de modernidad variopinta, de los partícipes de la genealogía educativa nacional, tal como se vio en el informe del programa, y del estado de la educación común, según sus alcances, derivas y armado.

La nueva didáctica se apropia del legado, lo traduce o lo emplea según las necesidades que encuentra en clave de formación y las expone, entre otras formas de reproducirlo, en las visitas a las escuelas.

La Didáctica con mayúscula o las didácticas se diseñan sobre ideologías que, en la complexión de sus tramas visibles y ocultas, serán artífices de una modalidad didáctica para todas las escuelas de la nación, de indudable carácter patriótico, para la construcción de un sujeto que enseña y otro que aprende.

Esos sujetos normativizados con argumentos apropiados del legado de las modernidades son el resultado de la construcción de otredad que cristalizará según diferentes modos de materialización surgidos de la implementación de estrategias de intervención e intervenciones estratégicas, propias del Programa de Educación Patriótica conducido por el CNE. En estas apelaciones se abre una paradoja que exhibe el nudo de construir lo propio y particular de los contenidos patrióticos, para ser aprehendido según lo definen las didácticas desde los universales, siempre o casi exclusivamente noreurocéntricos.

El que sigue es el estudio de dos obras paradigmáticas desde una lectura que interpela intervenciones políticas de su tiempo, en la definición de la disciplina que transita la formación patriótica: Lugones delimitará la pelea a través de la nominación del programa en su didáctica propia, canalizada a través del CNE. Por su parte, Rojas planteará un nacionalismo desde el amparo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. La pelea al interior del gobierno de la educación remite al capítulo segundo de este recorrido, y se exhibe

aquí poniendo el foco en dos funcionarios de dos organismos y dos respuestas distintas a la cuestión nacional, ambos del mismo partido.

Esto puede examinarse desde diferentes miradas, la primera discursiva, la segunda –no en orden de importancia– gubernamental, la tercera en relación con los contenidos, o sea curricular, otra desde la función del dispositivo didáctico y, por último, una desde la formación de los cuadros docentes y de los sujetos en la estructura del sistema educativo. Aquí se realiza un aporte para ver cómo funciona la disputa de una política que ha de cristalizarse en programas de estudio, siguiendo modos de hacer observables aún en el presente.

9.2.4.2. La didáctica de una restauración nacionalista

En un sentido amplio de la didáctica, y atendiendo a la función política educacional, es posible indagar al interior de la discusión por la modalidad y el significado que asumirá finalmente la construcción de la argentinidad. Desde esta perspectiva, se recorre *La Restauración Nacionalista* (2010) de Ricardo Rojas, entendiendo la publicación como una estrategia de intervención gubernamental del nudo, en clave didáctica; de aquí su singular para este desarrollo.

Una breve digresión, si se permite, es el señalamiento del binomio que se presenta para mostrar aristas del debate, que, en principio, no constituye una mirada dualista de la cuestión nacional. Puede advertirse, en un intercambio epistolar entre José Ingenieros –ya nombrado en párrafos anteriores– y Ricardo Rojas, una discusión por el sentido del nacionalismo, en que intentan definir los posicionamientos para legitimar a cada uno. Las cartas son fuentes que cumplimentan y matizan la lectura de las publicaciones en torno a su significante y la discusión por la instauración del propio discurso.

Volviendo a la obra publicada en 1909, puede decirse en principio que es un escrito –según refiere en las notas su autor– que se presenta a modo de informe solicitado y patrocinado desde la cartera por los ministros de Justicia e Instrucción Pública, el saliente y el entrante, Zeballos y Naón.

Las biografías políticas ubican en la trama relacional del funcionariado a Ricardo Rojas, como autor que inscribiera a Ramos Mejía en la tradición literaria argentina. Rojas forma parte del grupo del mitrismo y, desde esta posición que se irá desgastando, defenderá el nacionalismo fundacional.

El escrito que apela a la necesidad de una restauración

nacionalista inicia –como el célebre *Facundo* lo hace en francés– con un escrito en latín y con la frase de un clásico romano Tácito, cuya transcripción remite a la patria y a la libertad.

En la introducción de su escrito, define Rojas (2010): "La historia es educativa de la inteligencia, porque es un ejercicio de la memoria, de la imaginación y del juicio" (p. 57). Su perspectiva se completa con la siguiente afirmación: "La historia es, además, educativa del carácter porque fue desde la antigüedad la glorificadora del heroísmo" (Rojas, 2010, p. 57). Y aquí aparece una significación con orientación patriótica. Es interesante ver que su disputa para instaurar este relato histórico remite a los mismos con los que ya se había enfrentado Ramos Mejía en sus *Multitudes argentinas*, aludiendo a los mismos sesgos. Agrega en función de su trabajo como informe:

> En la educación, ese aspecto moral de la historia, siendo inherente a las biografías, interesa más bien en la enseñanza primaria, donde el sentido crítico no existe, donde se habla más bien a la imaginación, donde los héroes tienen un valor simbólico, sin que haya mucha diferencia para la mente de un niño entre los héroes reales y los imaginarios. La historia, y precisamente la otra más compleja, la que Spencer llamaba *Sociología descriptiva,* esa tiene una sugestión moral más profunda: afecta, en la educación del ciudadano, a la formación de la conciencia nacional; y siendo éste el núcleo de mi informe… (Rojas, 2010, p. 59).

En su definición del patriotismo, ubica a los franceses y no a los españoles como promotores del patriotismo a través de su historia; el que sigue es el encadenamiento conceptual que dinamiza su argumento:

> El patriotismo, definido de una manera primaria, es el sentimiento que nos mueve a amar y servir a la Patria. La patria es originariamente un territorio, pero a él se suman nuevos valores económicos y morales, en tanto los pueblos se alejan de la barbarie y crecen en civilización. Por consiguiente, a medida que el hombre se civilice, ha de ser un sentimiento que razone (Rojas, 2010, p. 59).

Asimismo, afirma que –en su presente histórico– la patria se equipara a la nación:

> … qué valores ella suma a la tierra, su elemento originario, habiendo dicho que en tanto el hombre se civilice, su patriotismo ha de ser un sentimiento que se razone. El móvil primordial de la defensa se enriquecerá, pues, con la agregación de nuevos valores, según la medida de su propia civilización (Rojas, 2010, p. 61).

Establece en una categorización de corte evolutivo la diferenciación entre tres tipos de patriotismo: el instintivo, el religioso y el político. Este último sería una concepción moderna, al que denomina "nacionalismo". Solamente como adelanto, se dirá que el nacionalismo es una fase superadora de la evolución del patriotismo.

Delinea a partir de allí una específica didáctica para el profesor de Historia, donde establece modos de hacer y de transmitir la historia, recuperando las tradiciones, las fuentes y el arte para revitalizarla.

Diagnostica luego:

> Si la historia se olvida, es por la falta de material didáctico. Si los nombres se confunden es por la falta de material didáctico. Si sus lecciones nos aburren, es por la falta de material didáctico. Si las épocas pierden su significado y los héroes su individualidad cronológica, es por la falta de material didáctico (Rojas, 2010, p. 73).

En sus definiciones reconstruye y distingue las categorías de progreso y civilización:

> El progreso se realiza en un plano físico y visible, y lo constituyen los medios de producción, de intercambio, de consumo, de gobierno. La civilización se realiza en un plano invisible y metafísico, y finca en la conciencia de la justicia, las concepciones de la belleza, las especulaciones por la verdad. El progreso crea la riqueza material y la fuerza política, pero éstas no son el fin de la vida, ni para el individuo ni para la especie. Ellas son solamente la envoltura protectora para que la obra de la civilización pueda realizarse. Tal es otra concepción de trascendencia ética y cívica, sobre la cual como antes hiciera con la definición del patriotismo, encarezco la meditación de nuestros educadores. Necesitamos predicársela a las nuevas generaciones argentinas, para sacarlas del innoble materialismo que las ha llevado a *confundir el progreso con lacivilización.* Sin esa nueva idea, no conseguiremos ni fundar una patria, ni servir con nuevos dones a la humanidad (Rojas, 2010, pp. 73-74).

Estas son nociones que aparecerán una y otra vez en el dispositivo del programa, establecer un discurso que enmarque las definiciones que edificarán el patriotismo y formarán al sujeto en el proceso de naturalización de estas categorías como apropiadas.

Dice que la Historia no es una ciencia positiva, aunque es "eficaz para la educación": "En pueblos nuevos y de inmigración, como el nuestro, *la educación*[18] *neohumanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna*" (Rojas, 2010, pp. 74-75).

Agrupa en tres las asignaturas que se ofrecen en las escuelas de su tiempo: la primera, la cultura física o personal, la segunda la cultura humanista o nacional y la tercera la cultura científica o universal. Inscribe a la Historia en la segunda.

Una pista de los planes universales, por un lado, y nacionales, por otro:

> Los programas del primero y del último grupo, o sea los ejercicios y las ciencias, pueden ser iguales en todos los países, pues el individuo que desarrollan y la naturaleza que estudian son los mismos en todas las latitudes. Más los programas del segundo grupo requieren en cada comarca una elaboración especial, de acuerdo con circunstancias de ambiente y necesidades políticas, que varían en las diversas naciones. Fuera de éstas, debe tenerse también en vista, como en todo el resto de la enseñanza, razones de orden técnico o pedagógico. Esa elaboración ha de hacerse considerando, ante todo, la conexión de la Historia con las materias afines: *sistematización técnica del plan de humanidades* (Rojas, 2010, p. 75).

Aquí se deshace del patriotismo y comienza a cobrar fuerza la denominación nacionalista.

Siguiendo los lineamientos de Émile Boutmy (1835-1906), considera la relación entre la Historia y la Geografía, explicando que la segunda es la escena civilizatoria, y el territorio, basamento de la nacionalidad. Expone su hipótesis en torno a la teoría del medio físico, influencia del territorio por sobre la civilización, que puede ser complementada con un influjo de carácter, no solamente fisiológico o material, sino "espiritual o psicológico, y depende de las emociones que el paisaje sugiere y que forman en su repetición el carácter de la raza" (Rojas, 2010, p. 76). Se tensa aquí con el pensamiento alberdiano que define que "la patria no es el suelo".

En su vinculación con la gramática, explica: “No olvidemos además que la enseñanza gramatical debe defender, en un país como el nuestro, la persistencia del idioma tradicional, acechado por la corrupción cosmopolita, la cual le da una especial importancia desde los grados de la escuela elemental” (Rojas, 2010, p. 78). Además, y revindicada en el centro del currículo:

> La Historia relaciónase en fin con la filosofía, la moral y la instrucción cívica, por cuanto éstas revelan, en la síntesis de los sistemas, las concepciones más trascendentales de cada pueblo, y enseñan a cada generación disciplinas acordes con la tradición de su país, con su situación actual y su destino, que son, respectivamente, consecuencia y prolongación futura de su historia (Rojas, 2010, p. 78)

Supone haber demostrado las relaciones anteriores, y añade:

> He ahí demostrado cómo la Historia es una con los conocimientos geográficos, gramaticales y morales. Pero fuera del grupo de “Letras” que he llamado de “cultura humanista o nacional”, también el de cultura científica puede relacionarse con los conocimientos históricos y filosóficos (Rojas, 2010, p.78).

La cita que sigue permite comprender los fundamentos desde el gobierno de las consideraciones respecto a la función económica de la educación:

> Y todo ese esfuerzo, para ser aún más provechoso, deberá contribuir, regido por la Historia, a formar en el alumno la noción de que la escuela le prepara para una generosa convivencia social y nacional, neutralizando un poco el concepto mezquino y sin patria de que la escuela sólo prepara al hombre para los éxitos utilitarios en la lucha instintiva por la vida (Rojas, 2010, p. 79).

El plan de estudios que propone es importante ya que puede estudiarse en relación con los elementos del programa para advertir cuánto hay de Rojas en las definiciones del CNE.

En cuanto a las adaptaciones del programa de estudios históricos que diseña, advierte para su elaboración:

> a) Adaptación de la enseñanza histórica a cada grado de la cultura, o sea a la enseñanza primaria, secundaria y universitaria.

b) Adaptación de la enseñanza histórica a la capacidad del aula, o sea preparación y aptitud pedagógica del maestro.

c) Adaptación de la enseñanza histórica al criterio de época, o sea la cuestión de los clásicos y los modernos, de los pueblos muertos y el latín.

d) Adaptación de la enseñanza histórica a las necesidades de cada país, o sea la cuestión del nacionalismo y el enciclopedismo (Rojas, 2010, p. 80).

La cuestión nacional será una ocupación de Rojas, y, hacia el final de su vida, entre 1912 y 1913, establecerá una disputa epistolar con Ingenieros, como ya se dijo, cartas portadoras de la vigencia de la preocupación de la dirigencia, y evidencian la continuidad de la discusión que parecía no haberse clausurado años más tarde, según el tono de su escrito.

9.2.4.3. La Didáctica patriótica de Lugones

Es evidente que un país en formación como el nuestro, requiere la caracterización nacional de su enseñanza, en aquellas peculiaridades que son expresiones de la nacionalidad (Lugones, 1908).

La extensa obra de Leopoldo Lugones publicada por capítulos desordenados en *El Monitor*, con el título "Didáctica", y posteriormente editada como libro, es ahora el discurso que se indaga en continuidad y ruptura con el anterior. Los aportes de Inés Dussel (1993) abren la posibilidad de estudiar esta obra ahora como una intervención política de su tiempo.

En la advertencia inicial, Lugones expresa que este escrito, junto a *Piedras liminares*, *Odas Seculares* y *Prometeo*, forma parte de su homenaje al Centenario de la patria, y que, como resultante, va dirigida a maestros y al público en general. En el encadenamiento de la presentación, ubicará a los padres y a los gobernantes, sobre quienes considera que por su constitución deben hacerse cargo de la educación pues "son padres"[19].

Diagnostica Lugones (1910): "La causa de nuestra desorganización y de nuestra inconstancia en la materia está en el empirismo improvisador de los dirigentes cada vez que el problema se les presenta" (p. 6).

Alegando a su función de formar demócratas y atendiendo a la finalidad de la escuela, continúa:

> Luego es menester aplicarla al país, conforme con las necesidades y características del mismo. El desarrollo docente de una república ganadera y agrícola, no puede ser idéntico al de otra industrial; el de un país de inmigración, al de otro de población estable y nativa; el de un medio económico trabajado por corrientes inestables, sometido al régimen de la moneda fiduciaria y á la consiguiente especulación, no podrá ser igual al de otro ya equilibrado, por las circunstancias y por el tiempo; el de un estado laico, al de otro religioso… (Lugones, 1910, p. 6).

La cita muestra una perspectiva gubernamental de la función de la escuela, y de ella delineará una modalidad didáctica a través de la forma de enseñanza; en su explicitación del cometido, agrega:

> Hé aquí los principios que informan este estudio. Su objeto supremo es la constitución de la enseñanza argentina, que llamaremos si se quiere nacional; pero no nacionalista porque esto sería lo mismo que declararla tendenciosa bajo un concepto restrictivo de la personalidad del hombre civilizado y racional (Lugones, 1910, p. 6).

Como la anterior, la fuente es un informe que abre la discusión con la denominación nacionalista de Rojas. La magnitud de la obra excede el título que Lugones usa en la publicación, lo que implica una definición que se va a matizar con las premisas y enunciaciones que siguen y con el último capítulo de su escrito. Como adelanto, define, desde su presente y en adelante, una didáctica nacional que vuelve al legado de la bina civilización y barbarie del siglo anterior, pero en clave patriótica. Como se verá, el uso del adjetivo “nacional” es una pista más de la disputa planteada.

En su genealogía vuelve a Alberdi y delinea una concepción que torna patriótico lo nacional. Para explicarlo mejor, según sus propios términos que enlazan la civilización con el patriotismo:

> La justicia y la razón no tienen patria. Son bienes humanos; y las naciones que mejor los aseguran á todos los hombres, constituyen precisamente las grandes patrias. Patriotismo no quiere decir forzosamente nacionalismo. Patriota es el que busca para su país el máximum de libertad y de justicia. Nacionalista es el que quiere el predominio de su país, aún a costa de la justicia y de la libertad. Esto no es más que un militarismo con otro nombre. Cuando la patria obra fuera de la razón y de la justicia sus hijos deben tener el derecho de oponerse á que lo haga por todos los medios lícitos del ciudadano. Porque la justicia y la

> razón están por encima de la patria y ésta no puede subsistir sin ellos (Lugones, 1910, p. 10).

Apelando a la justicia y la libertad, tomará los principios liberales, sin la igualdad, subordinados a la patria. Esta clara discusión con el nacionalismo de Rojas y las tesis que sostenía Ingenieros, procura construir un patriotismo que se enfrenta a la definición de un significante de identidad nacional, que moldeará la argentinidad desde las escuelas.

Como parte de la evidencia de las publicaciones y como intervenciones políticas, surge de la caracterización que Lugones realiza del informe de Joaquín V. González, bajo la presidencia de Manuel Quintana (1835-1906: "En esa crónica, figura mi eliminación del puesto e Inspector General, que el gobierno produjo, forzándome a una combinación administrativa, inaceptable para mi decoro" (Lugones, 1910, p. 11). La referencia a esta situación es otra pista que muestra el uso de los escritos como operaciones políticas.

Luego, los capítulos se constituirán en el despliegue de una pedagogía patriótica según los principios que establecen la escuela a través de los títulos que se enumeran:

> … la casa del pueblo, la edificación escolar, el material escolar, maestros y directores, como personal docente[20], reglamentos, la población escolar, y el alumno en la escuela, la enseñanza secundaria y norma, la libertad de enseñanza, el plan de enseñanza, la pedagogía, como tema complementario la inspección, hasta llegar al último capítulo, la enseñanza patriótica (Lugones, 1910, p. 88).

Una lógica vertebradora puede pensarse siguiendo la lectura de los capítulos en el orden que propone el autor, con su consecuente corolario o conclusión, que no es otra que la educación patriótica.

En cuanto a la construcción de esa otredad homogeneizada y argentinizada, el lugar de la mujer y los cargos que ocupe serán claramente fundamentados por Lugones.

A continuación, solamente algunas configuraciones de los cargos según el género, producida una vacante para ocupar la conducción de las escuelas, desde la dirección, donde se indica un protocolo según los siguientes criterios de selección: ciudadano argentino o

extranjero[21] con más de diez años de residencia, de entre 32 y 50 años de edad, pertenecer a la profesión docente, poseer carrera universitaria, o profesión notoria. Explica: “Un rector muy joven, se expone a ser dirigido por círculos; anciano es probable que su criterio adolezca de excesiva rigidez. Nada exige como el gobierno docente, mayor ecuanimidad y conciencia de sí mismo” (Lugones, 1910, p. 92). Con la disquisición por la segmentación de la edad, expuesta y por él justificada, argumenta la destitución de la mujer para el cargo:

> Precisamente por esta causa, he opinado siempre, que sería bueno excluir a las mujeres de la dirección de escuelas con personal numeroso, como las normales, por ejemplo. Alguna excepción rarísima en las direcciones femeninas, no hace sino confirmar la generalidad abrumadora (Lugones, 1910, pp. 92-93).

Años más tarde el autor radicalizará su discurso en la publicación *El problema feminista*[22] (1916), que es un compilado de artículos del periódico *La Nación*, prologado por Rubén Darío (1867-1916).

Retomando su Didáctica, a continuación, vierte una serie de atributos a la mujer que condensan, entre otros, la impulsividad, un sin sentido de la justicia, deber o moral binaria, portadoras de una fisiología que, a entender de Lugones, le “imprimen una visible desigualdad” (p. 93), y cuya racionalidad se quedaría en una etapa vital intelectual de “una semi-infancia que perpetuamente las induce a considerar como una demasía el acto de pensar por sí mismas. Necesitan siempre de un director de conciencia, padre, esposo o confesor, resultando así para la escuela meros agentes de direcciones clandestinas” (Lugones, 1910, p. 93).

Estas construcciones de la mujer fueron en su momento hallazgos que propiciaron la construcción de la categoría de meros efectores a docentes en su mayoría maestras, como ejecutores del Programa de Educación Patriótica, que consolidaba una discursividad que las definía en una subordinación primero y en una reivindicación vocacional, que tramitará como figuras maternales de la enseñanza. Estas concepciones no son del autor solamente, sino que pertenecen a un clima de época.

Las maestras en su efección modificarían los hogares en sus aulas. Por esto, además, conviene que se mantenga “señorita”, nombre que aún se conserva.

En cuanto a la disputa por la “coeducación de los sexos”, afirma:

> La “guerra de los sexos”, no es sino un fenómeno de sociabilidad contrahecha, en la cual todas las relaciones del hombre con la mujer se limitan á conquistarla ilegalmente, mientras para ella se reducen á la conquista matrimonial; es decir un estado de hostilidad permanente cuyo desenlace buscan los dos, en un engaño o una traición de los sentidos. La castidad forzada del cristianismo, nos ha producido la obsesión sexual que mina á la civilización blanca, así como toda tiranía engendra fatalmente licencia (Lugones, 1910, p. 125).

En el pie de página, acota:

> El histerismo aumenta en las mujeres, tanto como el fetichismo y otras aberraciones en los hombres. Todas enfermedades de la soledad sexual que las costumbres cristianas tienen por base, aunque el dios de la Biblia, más racional que sus sectarios, evitó el celibato de Adán diciendo apenas lo hubo creado: No es bueno que el hombre esté solo… (Lugones, 1910, p. 125).

Las cuestiones de género y raza suman ahora una particular discusión al estudio de su propuesta educativa. Según su concepción y por sus “cerebros diferentes”, la maestra quedaría relegada a la atención de los grados primeros y hasta no más de cuarto, en lo posible. Y para que quede del todo claro y con argumentaciones fisiológicas, para expresar el desprecio hacia las mujeres y las luchas feministas, ya iniciadas y en puja, dice Lugones (1910): “El intelectualismo femenino ha ocasionado la ya grave perturbación del feminismo, que como toda subversión de las leyes naturales es una inmoralidad” (p. 125).

En sintonía patriótica y en la construcción de otredad, deja una clara distinción que ilustra su posición:

> Si en la educación masculina el estado debe determinar cuál es el tipo de hombre que más conviene al país, para organizarla según eso, en la femenina rige, seguramente el mismo principio; pues dada la misión social de la escuela, la utilidad de la patria ha de constituir su objeto esencial (Lugones, 1910, p. 128).

De aquí desprende en la tipología femenina, propia además de la

frase tan divulgada de segundas madres o de la escuela como segundo hogar, y que condensa en un ideal de mujer, sentenciando: "… la que más conviene al país, las buenas madres" (Lugones, 1910, p. 128). Desde la dirigencia y en tiempos de reforma electoral, el feminismo no es recibido en la misma clave reformista, ni siquiera como parte de este mismo movimiento.

Así, los efectores se distinguirán en principio entre hombres y mujeres, aquellos en los cargos de directores, según argumenta, y las segundas ocupándose de su misión, que será ocupar ese lugar aludido de segundas madres, de las segundas casas del alumnado. Esta función efectora es contundente en la siguiente afirmación: "El maestro no forma la razón del niño. Su misión consiste en ayudarla a despertarse" (Lugones, 1910, p. 221). Traducido esto a la función de los maestros y su enseñanza, consistiría en producir en sus estudiantes el efecto de despertar al patriotismo del sueño del analfabetismo en que se encuentran sumidos.

Si bien por definición la Didáctica es una disciplina de la pedagogía, aquí es posible afirmar que Lugones realiza una inversión entre la especie y el género, Pedagogía y Didáctica, subsumiendo la primera a la segunda, cuestión que puede visualizarse en dos acciones: primero, llamando a la obra didáctica y realizando un desarrollo eminentemente pedagógico a lo largo de sus capítulos y según la breve descripción realizada; segundo, dedicando un apartado a la caracterización de la pedagogía que postula. Del recorrido pedagógico, más que didáctico, la atención se centra ahora en el último capítulo.

Este capítulo contiene la pregunta por el objetivo del Programa de Educación Patriótica, para su instrumentación en la construcción de esa otredad que gobernar, formulada por el autor Lugones (1910): "¿Cuál es entonces el mejor tipo de argentino que la escuela debe pretender formar?" (pp. 389-390). La respuesta, en continuidad con los fundadores de la república, es la siguiente: "Sencillamente, el del mejor hombre civilizado" (Lugones, 1910, p. 390). Carente de "raza" a los ojos de Lugones, la civilización será alcanzada al "parecerse á los demás hombres civilizados" (Lugones, 1910, p. 390).

En su definición de "patria", operará la segregación de los pueblos originarios, por carecer, según Lugones, de la "idea de patria" (p. 378). La composición de la definición de "patria" también exhibe el racismo con el que construye su "didáctica patriótica".

Afirma en continuidad con el diagnóstico de Ramos Mejía en *Las multitudes argentinas*, aunque con una lectura distinta del *burgués aureus*:

> La inmigración muy inferior que conseguimos, por la defectuosa é insegura organización de nuestra libertad y de nuestra justicia, produce hijos que, educados en un medio superior económicamente al de los padres, siéntense luego superiores á ellos, y los desprecian; pues como el sentimiento de la justicia, determina también el apego material –estribando en esto precisamente la superioridad moral del hombre sobre el bruto– el amor filial o patriótico no evita que repugnen al hijo la estupidez y la degradación del padre; así como que el ciudadano pierda su afecto hacia una patria injusta y envilecida. ¡Terribles problemas que el silencio no resuelve! (Lugones, 1910, p. 390).

Establece el autor una correspondencia entre hogar y patria, con la sentencia "Mal hijo, mal patriota". Entonces, en su recorrido puede verse la argumentación de un patriotismo que debe pacificar el origen extranjero de la población, y, como un genuino catecismo, se intenta operar sobre los hogares a través de sus hijos. La respuesta clara y contundente no se hace esperar:

> La obra escolar de los países de inmigración, es doblemente costosa, porque además de sus propios analfabetos tiene que educar á una enorme y constantemente renovada masa de adultos. La acción directa del aula[23], sería imposible sobre una gran parte de ellos, por falta de tiempo al tratarse de obreros, generalmente muy ocupados, y de voluntad ilegislable al ser adulta, lo propio que entorpecida por esta misma adultez ignorante. Entonces la enseñanza tiene que tomar como agente al hijo; precioso elemento pues nada halaga tanto al hombre como tener a un hijo más instruido que él. […]. La enseñanza integral, que atiende especialmente a la formación del hombre completa, posee como ninguna otra eficacia. Y así, siendo la más democrática, viene á resultarnos la más patriótica también. Fuera de que la democracia y patria son para nosotros términos casi equivalentes (Lugones, 1910, p. 125).

Aquí está construyendo un diccionario patriótico distinto, separándose de Ramos Mejía y tomando una posición diferente al nacionalismo de Rojas, porque el liberalismo que plantea se ve tensionado por la cuestión del inmigrante. Para resolverlo, equipara la democracia con la patria, matizando así su postura.

Para llevar esta cuestión a su resolución, su diagnosis será

resuelta y materializada a través de sociedades de alumnos, con comisiones directivas que conduzcan la enseñanza patriótica, como también mediante el estudio de los próceres y de argentinos meritorios confiados especialmente a los cursos, otorgándole una personalidad a cada uno, cuyos servicios a la patria puedan ser imitados, y empleando el idioma para la conformación de esa patria.

Concluye este tratado aseverando lo siguiente: "La entidad *patria*, compuesta como el hombre, de cuerpo y de espíritu, denomina estos dos elementos imprescindibles, territorio é idioma. Uno de los dos que falte, ocasiona su desaparición. Tales son los fundamentos de la enseñanza patriótica" (Lugones, 1910, p. 395).

Esta educación patriótica implicará un "culto de los símbolos de la heráldica nacional" (Lugones, 1910, p. 395), aunque aclara después que nunca deben homologarse como expresión real de patria, para no recaer en la idolatría.

Para su eficacia, la enseñanza patriótica de escuelas fiscales ha de ser gratuita, y aquí si aparece la apelación a la igualdad liberal.

En su genealogía abre su escrito con la noción de "patria" de Alberdi y seguirá con algunos reconocimientos a Osvaldo Magnasco (1864-1920), el ministro de Educación del segundo gobierno de Roca, formulando una continuidad de la tradición educativa entre ambos. Lugones finalizará su escrito con un epílogo en que dedica a Sarmiento su obra, recogiendo el guante que, en 1848, el sanjuanino postulara: "Toca a los gobernantes argentinos averiguar cómo se ha cumplido esa manda de civilización y de honor" (p. 399).

Un apéndice documental de la obra condensa distintos informes enviados al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. La Didáctica publicada por el CNE en *El Monitor*, a modo de artículos, sobre todo en los tiempos previos al Centenario y acompañando las definiciones patrióticas de la enseñanza, se constituye en elemento de formación, traducido en acciones concretas para los festejos. Vestigios de esta enseñanza patriótica cuya modalidad hoy aún permanece viva en las escuelas pueden visualizarse con distintos ejemplos: aulas con el nombre de próceres y su correspondiente retrato, estampas de Mayo, celebraciones de la Revolución según un formato semanal, *etc.*

9.3. Información y formación como intervenciones estratégicas del CNE

Se da continuidad aquí al estudio del Programa de Educación Patriótica desde otra cara del sistema categorial, transitando ahora sus aristas fundamentales en torno a la construcción de información de la escuela común, los recursos puestos al servicio de esta y la formación producida que circula desde el gobierno del CNE que se instala y opera en las escuelas comunes. Se pasa al anverso de la moneda, ahora desde la perspectiva de la información y la formación, entendidas como intervenciones estratégicas del organismo de gobierno educacional, en tiempos del Centenario.

Aquí se despliegan las intervenciones estratégicas procedentes del CNE y explicitadas como acciones concretas de prescripción que implican un hacer, en este caso patriótico, que se practica en territorio; así, las estrategias diseñadas materializarán el proyecto político educacional, pasando de la enunciación a la instauración de una discursividad particular, de un relato que se naturaliza y reproduce.

Si la categoría de la dimensión de la política educacional anterior se concibe como estratégica y declarativa, propositiva, la intervención será propiamente eficiente, constará de las instrucciones, supervisiones y ejecuciones, que concretará como materializaciones de la política, interviniendo en el territorio desde el gobierno del CNE a través del funcionariado.

Entonces, para esta sección, se retoma la segunda publicación de *La Escuela del Centenario*, de abril de 1910, con instrucciones precisas de los preparativos concretos, algunos actos previos y las modelizaciones del festejo pronto a ocurrir.

Desde los avances de la investigación, se exhiben algunos modos en que las estrategias se efectivizaron –efectores mediante– y luego se reprodujeron hasta el presente. Este es otro aspecto de la trascendencia atribuida al programa.

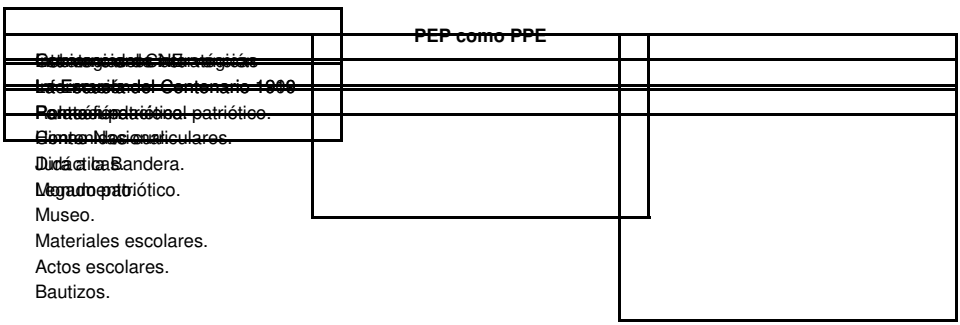
A la inversa de la hipótesis que inaugura el capítulo, se estudia la cara de la implementación efectiva del Programa de Educación Patriótica, tanto en la información como la formación producida, en su constitución de saberes de un Estado, que gobierna la educación e interviene en las sedes educativas según procedimientos propios y particulares. Esas estrategias diseñadas para encarar esa reforma educacional a la que aluden los funcionarios cuando reciben las directivas del ejecutivo materializan en prácticas como acciones

concretas dimensionadas en estas vías: información y formación concreta que se produce como ejecución del plan.

Esta es la otra cara del sistema categorial desprendido de las dimensiones de la política pública educativa, que sigue el camino delineado, como se señala en el cuadro que la representa, como una "N" invertida. Ahora, las mismas fuentes, otras publicaciones, reglamentaciones y el archivo fotográfico, permiten aproximarse al cumplimiento concreto de la proyección como estrategia deliberada de la cara anterior.

Se comparte nuevamente el cuadro para continuar la lectura:

Tabla n.º 8. Analizadores del PEP como PPE



Es así que puede, de algún modo, sortearse la dificultad de establecer la trascendencia del Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, atendiendo a qué modos y en qué medida se pueden recabar de los documentos de ese pasado educativo las prácticas consolidadas, y, de ese volumen, seleccionar aquellas que aún operan en las escuelas del presente, en sus calendarios escolares puestos en práctica.

La clave no es pensar en resultados mensurables, sino seguir estas intervenciones deliberadas del gobierno de la educación a través del CNE para instaurar una enseñanza patriótica cuya función era moldear la argentinidad homogeneizada, que ahora puede advertirse en las acciones concretas del organismo y su funcionariado, como así también las evidencias de la participación de efectores y alumnado.

Ahora esa información transita hacia la escuela y la reglamenta, la normaliza y la normativiza, sin dejar ningún aspecto mínimo de supervisión desde las esferas gubernamentales por fuera.

El atributo del Programa de Educación Patriótica como política tiene, además de la justificación del diseño, la corroboración de que

ese plano primero declarativo entra en acción y encarna en las sedes escolares.

En la sección que sigue del capítulo, se recorre la acción gubernamental en su cara ejecutiva, entre la información que regla las instituciones educativas y la formación que moldea la enseñanza patriótica que efectivamente se imparte. Si la dimensión anterior era declarativa, en la construcción de un discurso, aquí opera el movimiento que motoriza la naturalización de ese discurso, en su empleo cotidiano.

El ordenamiento que sigue muestra acciones de intervención estratégica, como ha sido definida en la segunda parte metodológica, como cara de la misma moneda de una política para su concreción. Se presentan a continuación tanto la información como el contenido de la formación, que se traducen en acciones concretas.

La información que contiene la formación y los contenidos entra a las sedes educativas de primeras letras y moldea las formas de ser y hacer, conformando, a través de la reproducción efectiva en la vida escolar de la escuela común, aspectos a estudiar entre lo programado y lo efectuado.

Ahora el documento *La escuela del Centenario*, pero como publicación de *El Monitor*, junto a otras publicaciones, exhiben la información y la constatación posterior de su implementación en las escuelas.

El informe de Juan Pedro Ramos (1910) que fuera estudiado de manera parcial como diagnóstico de la situación educativa precaria de las provincias, y que, en las estrategias de intervención, fue interpelado como instaurador de una historia educacional de diseño, al ser publicado por *El Monitor*, se constituye en una herramienta de formación del relato patriótico, según su contenido y su forma.

Transmitido a las escuelas por la revista, la acción de gobierno es de alguna forma una muestra de la gestión gubernativa, ahora llegando a las aulas a través de la acción de la formación de sus efectores.

Este informe, desde arriba, desde el CNE, en el sentido de la jerarquía del sistema educativo, es pensado y relevado desde los niveles de concreción de la política, siempre apelando a la ley que lo ampara en sus funciones, exhibiendo la relevancia del gobierno en el ciclo que se diagnostica. Hacia abajo, define a las escuelas de la educación común, en principio, quien gobierna y da a conocer sus políticas. De lo anterior, y tomando como nudo problemático el Programa de Educación Patriótica, desde su alcance de política educativa se muestra cómo el primer atlas educacional argentino es parte constitutiva de la política educacional del Centenario, no como simple relato del pasado, sino como un encadenamiento que legitima una tradición histórica y oculta otras, y que, como mito fundacional, ahora acciona como saberes del Estado en las aulas que forman al magisterio, y este como efector de la política a las aulas.

El pedido de Ramos Mejía de confeccionar un atlas nacional tiene un objetivo que puede ser leído desde una perspectiva que supere el carácter meramente instrumental que se le atribuye, constituyéndose en parte de los contenidos educativos que se prescriben. La introducción de mapas en los textos escolares son una muestra de una acción concreta, de una intervención realizada a través de quienes han estudiado los textos escolares como parte de la política educacional y ahora los transforman.

Este atlas, como genuino instrumento de intervención del gobierno, reúne una historia particular y la diagnosis de la escena del presente histórico de la dirigencia del CNE, relevando, además, la

situación de la educación común a nivel nacional.

Lo resultante es la materialización de un relato que instaura, a través del empleo de recursos literarios y estéticos, la imposición de un encadenamiento que incluye al panteón pacificado y ubica a los dirigentes del organismo como herederos legítimos del gobierno de la educación. Esto puesto en acción forma opinión en los cuadros docentes y naturaliza un proceso que esconde las disputas políticas propias de todo gobierno.

El atlas se publica en el marco de un proceso de justificación y construcción de información, no es una mera planilla de números, reúne y sistematiza la información necesaria y además como fuente revela una vez más la supremacía de Buenos Aires en este derrotero de homologación que impone la provincia a la nación. Cuando Ramos redacta el documento, dice que, llamativamente, el apartado de su trabajo referido a Buenos Aires y su educación historiada fue formulado por los inspectores y escrito con alcance nacional, las demás provincias, en su mayoría, solamente informaron aquello que le correspondía a cada una.

Otra pista de la intervención estratégica es la acción de gobierno del CNE, ya que es su presidente quien solicita la ejecución de la tarea y no el ministro, funcionario al que le llega una información de la que no participa en ningún aspecto.

La colaboración a los gobernantes, solicitada por presidente del CNE, pone de relieve en qué imaginario de poder se arrogan y atribuyen estos requerimientos a los Estados provinciales, desde un órgano de gobierno particular y no por vía ministerial, por ejemplo. Se recuerda que los gobiernos provinciales poseen autonomía en el gobierno de la instrucción primaria, definida en sus propias cartas constitucionales, y amparado en el paraguas del artículo 5.° de la Constitución Nacional, anteriormente citado.

En el ciclo del Centenario, el CNE diseña y ahora lleva a la práctica la confección de un atlas, cuyo contenido llegará además a cada una de las escuelas del territorio. En publicaciones posteriores al documento de 1908, pueden verse las materializaciones de esta política del organismo registradas en fotografías y narradas por directores y directoras de escuela.

El documento aumentado releva de los festejos el cumplimiento del proyecto enviado como modelo, y las escenas de las distintas

celebraciones muestran la consecución de las metas propuestas.

9.3.2. *El Monitor* como órgano de intervención estratégica del CNE

> Honra a la Patria el maestro de vocación que enseña á amar a su bandera, á respetar sus leyes y a cumplir los deberes de ciudadano (Felisa A. Latallada, 1910).

En abril de 1910, se edita el segundo escrito, titulado *Las Escuelas del Centenario*, en *El Monitor*. Lo nuevo de esta voluminosa versión, tal como se adelantó, es su composición ampliada. Al documento que se analizara en las estrategias, se le suman varios ítems: resoluciones, muchas de ellas son documentos que llegan a las escuelas como instrumento normativo, y que, desde el inicio de la gestión del CNE, habían sido enviados para promover una enseñanza eminentemente patriótica; el contexto, un momento puntual, la antesala de los festejos del Centenario, donde la escuela, según el presidente del CNE, sería protagonista. La preocupación por esta enseñanza patriótica que se exhibe en las fuentes revela medidas que, según su propio discurso, "consagra" la festividad de la Semana de Mayo como una ocasión de dar respuesta a la cuestión del inmigrante.

Así compendiada, esta publicación es una fuente valiosa que ofrece la oportunidad de visualizar intervenciones diversas como un todo, como una política educativa, en sus acciones sistemáticas, como parte de los objetivos del Programa de Educación Patriótica.

El relato patriótico se vuelve visible, ahora encarnado en la ejecución de resoluciones y artículos que, reunidos como información, salen de la mera enunciación para materializarse en prácticas documentadas y que se continúan reproduciendo en el presente.

Siguiendo la caracterización del artículo *La escuela del Centenario*, se muestra la modalidad de intervención del CNE empleando una información precisa que brinda a las escuelas en el mes anterior a los festejos del Centenario y que luego recupera los actuados en el siguiente volumen.

Esta publicación en su conjunto exhibe en su formato una analogía nodal para visualizar la política educativa como un proceso de materialización. Si, para el caso, el centro es el artículo mencionado, el contexto en el que se entrama posee, por lo menos,

tres repliegues que se pueden desandar en el diseño de sus demás artículos. Uno más epistemológico, uno metodológico y uno instrumental para la enseñanza patriótica.

Los artículos que contiene la obra organizan diferentes modos de intervenir estratégicamente con la política educativa en las sedes educativas. Primero, aparece una segunda parte del artículo denominado "Cuestiones filológicas, *Linguæ Mater*", que inicia en latín, y apela a cuestiones formativas de la lengua materna –el autor emplea el latín como estrategia de autoridad–; le sigue una entrega del capítulo de Didáctica, que aún no se ha publicado como libro, titulado "Principios fundamentales del arte de enseñar", de Lugones. A continuación, le sucede un artículo de Ernesto A. Bavio, "La historia en las escuelas argentinas", que también continúa de un número anterior de la revista, y en el que se define la actuación del maestro, intentando ampliar la historia que se estudia.

Un pequeño señalamiento de Bavio, que denota los posicionamientos diferentes en torno al *quantum* patriótico que también es motivo de discusión dentro del funcionariado: "Evítese las exageraciones y el patrioterismo, es en la enseñanza de la historia nacional donde los maestros suelen incurrir en tan chocantes defectos" (Bavio, 1910, p. 61).

Siguiendo el relato mitrista, denunciando al unísono las *Lecciones sobre la historia de la República Argentina*, obra publicada en 1898 por José Manuel Estrada (1842-1894), Bavio advierte los riesgos de los dogmatismos alentando en tono de proclama: "Enseñemos a distinguir el falaz patriotismo del demagogo y del déspota infatuado, del verdadero y digno que practica el ciudadano honesto y sincero" (Bavio, 1910, p. 63). Reivindica a los "héroes de la civilización" (p. 64) y, en clara oposición en este caso con Lugones, predica su admiración a los héroes militares. En sus postulados, según su criterio, el relato patriótico enseñado y aprendido en las escuelas, según sus coordenadas, redunda en un buen patriotismo.

Un artículo de Luis Jerónimo Frumento[24], de quien no se han encontrado pistas más que de sus publicaciones en *El Monitor*, reseña un capítulo de *Crítica de la razón pura* de Kant, y muestra la apelación a la formación universal, y un retorno al origen de la filosofía educativa. El escrito ofrece otra pista de la modalidad señalada como intervención estratégica formativa.

Otro artículo, según el orden de aparición en la revista, es de Felisa Latallada, que va dedicado a Ramos Mejía, y lleva por título un interrogante sugestivo, "¿Cómo se honra a la Patria?", del libro *Hogar y Patria* –que aún está por publicarse, según se cita–. El texto puede caracterizarse según un género teatral que transita por distintas honras a la patria.

El Monitor contiene una múltiple oferta de artículos, la mayoría derivados de intervenciones funcionariales, y otros generados por los concursos, que el propio CNE propicia y selecciona cuidadosamente para su publicación. En general, la autoría de los vocales e inspectores nos remite a la producción de los primeros escritos, muchas veces solicitados por encargo del presidente o las comisiones del organismo, como se constata en epístolas y actas. Maestros y solamente algunas maestras responden a la segunda condición de publicación, según la participación en los concursos monográficos y otros formatos textuales mencionados.

9.3.3. Los eventos de Mayo, en una semana

Esta conmemoración sigue comprendiendo en la actualidad la entrega de escarapelas, la recuperación de ciertos políticos juntistas de Buenos Aires y acontecimientos ordenados para su fácil reproducción, y, como se ha estudiado, tiene su origen en este ciclo de gobierno del CNE. Los detalles y la modalidad pueden verse a través de una reglamentación pormenorizada.

La publicación de 1908 "Instrucciones sobre la Semana de Mayo", delineada por el inspector técnico Ernesto A. Bavio, conforma un artículo dirigido a directores y maestros con fecha del 14 de mayo de 1909; se señala en el mismo que contiene una resolución ya impartida en las sedes educativas de la Capital, con la debida anticipación y según su propia inspección. Esta es una intervención estratégica de Bavio para dar respuesta al problema del cumplimiento de la normativa. Según expresa el inspector, las resoluciones que llegan a las escuelas no se efectúan según sus propias constataciones derivadas de las visitas a distintas escuelas; por ello, el inspector redobla la intervención y recupera el contenido de la circular para que se concreten las indicaciones previstas por el CNE.

"La lección patriótica", otro artículo de Bavio del mismo año, es una modelización de las formas apropiadas –desde la perspectiva

funcionarial– en que se interviene en las escuelas a través de discursos que se reproducen. Esto permite visualizar estas fuentes estudiadas por separado como parte de la misma política educativa, que excede la denominación programática de su tiempo.

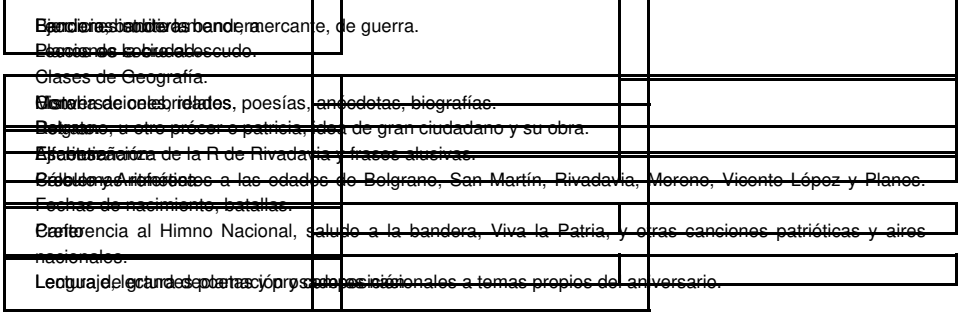
En su versión ampliada, la publicación *La escuela en el Centenario* contiene un apartado con las instrucciones dirigidas a directores y maestros, enmarcadas en el artículo 27 del Reglamento General de Escuelas de la Capital, de existencia previa. La normativa disponía que, en los tres días previos al 25 de Mayo, se debían realizar actividades que se enumeraban con sumo detalle, a saber: la prescripción diaria de una hora de lectura, recitaciones o cantos patrióticos, lecciones de esos días vinculadas a hechos, fechas y nombres de la Revolución y la Independencia, *etc.* En la regulación del tiempo, consideraban los días hábiles y los asuetos por festividades religiosas y censo, que dejaban un espacio en que debían regularse las lecciones con “carácter acentuadamente nacional y patriótico” (Bavio, 1910, p. 1077). El día 21 quedaba destinado a la “fiesta patriótica” en la escuela, según el inspector, evento que se espeja en el acto escolar del presente.

Para identificar más claramente las acciones y los recursos previstos, no solamente en ocasión de la festividad, sino como articuladores de las asignaturas, las instrucciones, y no orientaciones, fungen además como un dispositivo que contempla los contenidos patrióticos que atraviesan esas materias, como las modalidades explícitas y detalladas para llevarlas al aula. Estos son contenidos curriculares patrióticos y abordajes didácticos generales que se imprimen a las didácticas particulares. Para citar solamente a modo de ejemplo, emplear la R de Rivadavia en el proceso de enseñanza de la escritura.

Las columnas desagregan estos tres aspectos del instructivo, y las filas, la distribución de la carga curricular, que no deja por fuera ningún área educativa.

Tabla n.º 9. Instrucciones para la Semana de Mayo

Materias	Actividades	Recursos
[illegible]	[illegible], conferencias, episodios, relatos, paralelos, retratos históricos.	
Idioma nacional	[illegible]ivas, lecturas de maestros referidas por alumnos, paráfrasis, dictado. Recitado y lecciones sobre asuntos eminentemente nacionales.	
Dibujo libre[25]	La bandera, el escudo, el antiguo Cabildo, la Plaza de la Victoria, la pirámide de Mayo, alegorías de la Patria y de la Libertad, soldados, buques patriotas, monumentos históricos, retratos de prohombres.	



Instrucciones didácticas y hoy denominadas “curriculares” de elaboración propia (*La escuela del Centenario*, 1910).

La construcción del cuadro anterior exhibe las indicaciones precisas para cada asignatura y actividad detallada; y de su caracterización, se advierte el corte prescriptivo antes que orientador de las modalidades expuestas por el inspector.

La prescripción no queda acotada a los tiempos de festejos, en los sucesivos documentos que informan al CNE de sus actuaciones en el territorio, se siguen desprendiendo las modelizaciones y orientaciones que, cruzadas con algunas publicaciones para las escuelas comunes, se mantienen a lo largo de todo el año escolar, como la literatura que contempla la niñez de los próceres, sus familias, sus hogares, su lugar de nacimiento, para iniciar el temario de los contenidos planificados. Este aspecto puede ser ahondado en las publicaciones de *El Monitor* de las maestras que cuentan su experiencia de enseñanza patriótica, del himno, de las excursiones y las biografías patrióticas, *etc.*

Estas instrucciones como intervenciones estratégicas del CNE permiten revisar aspectos de una modalidad que asume la política educativa, en la consecución de sus objetivos de instalar un ritual mayo, del que aún quedan evidencias.

9.3.3.1. El Himno nacional

> El clarín de la guerra cual trueno
> En los campos del Sud resonó;
> Buenos Aires se pone a la frente
> De los pueblos de la ínclita[26] Unión.
> Himno Nacional Argentino, Asamblea del Año XIII[27]

En analogía con la cuestión musical del vocablo, la instrumentación de la política educativa del CNE se muestra además

en la cuestión del himno como una problemática que el gobierno educacional debe resolver. La letra y partitura del himno que resuena hoy, hasta en los acordes y arreglos de su obertura, avivado en los estadios de fútbol del presente –con el inicio de la letra O–, se instituye en este tiempo preciso en que se requiere "argentinizar a la niñez".

La acción de gobierno es clara, el presidente del CNE pide un estudio a los expertos del organismo, funcionarios y docentes en ejercicio para establecer cuál es la "verdadera letra y partitura" de la canción patria, para ser distribuida a todas las escuelas comunes, y demás establecimientos educacionales de la nación, para que se entone el mismo himno en todos los rincones, según una clara intervención estratégica. El problema que se pone en agenda y que tiene tratamiento específico en esta enseñanza patriótica tendrá motivaciones al interior del ámbito educativo y en el problemático escenario, en que la dirigencia a escala nacional se enfrenta al anarquismo.

En el novecientos, la Ley de Residencia o Ley Cané, hacia 1902, faculta al Ejecutivo a proscribir extranjeros, prohibiendo su entrada o expulsando a quienes se les endilgaba la denominación de "indeseables". Esta es otra cuestión del tiempo del reformismo.

A continuación entonces, tres aristas de la intervención de la política educativa como respuesta a esta cuestión del himno, léase cuestión del inmigrante: primero instituir la canción patria en una versión única, delimitando un relato de "verdad" que solamente revindique el encadenamiento de la historia del panteón seleccionado; segundo, interponerse en las acciones de los anarquistas que ponían en riesgo –según su mirada– los festejos del Centenario, donde la elite dirigente mostraría al mundo el rostro de una nación civilizada, según sus propias construcciones; y por último, situar un ritual propio en las loas del himno, que también define y persigue una otredad que gobernar que se identifique con los ideales del círculo dirigente.

La letra del himno entonada en las manifestaciones anarquistas a principios del siglo XX en sus actos explica, en parte, la decisión del presidente del CNE. Aquí un pequeño fragmento:

> Oíd mortales el grito sagrado
> de anarquía y solidaridad

> Oíd el ruido de bombas que estallan
> en defensa de la libertad (Ministerio de Cultura de la Nación, p. 113).

Como evidencia del cumplimiento de las prescripciones formuladas, aparece en el documento una fotografía que retrata el ensayo multitudinario del himno en la Plaza Rodríguez Peña, acompañado de otros relatos y fotografías, de desfiles y peregrinaciones a la Plaza de Mayo, para interpretar, según la letra y la música considerada "verdadera" para el CNE, en el mismo horario, con los mismos acordes y estableciendo un rito que aún permanece en su esencia. El diagnóstico era puntual, según revela la fuente.

Entonada a lo largo de casi cien años, la "canción patria" aún presentaba sus dificultades. La cuestión se pone nuevamente en agenda, desde el CNE, que define el problema según un claro diagnóstico: no se cantaba igual en las distintas regiones e instituciones, ni letra, ni acordes; aún peor, no se conoce, según se dirime en las reuniones del CNE, cuál es el verdadero himno. Dice la resolución del 28 de mayo de 1909:

> 2° Que dadas las diversas tergiversaciones que se considera haber sufrido, implican una duda sobre la verdadera enseñanza de esa materia que tanto interesa á nuestro patriotismo, que es conveniente disipar investigando cuál es la verdadera obra de don Vicente López y Planes y don Blás Parera
>
> 3° Que esta presidencia debe promover esa investigación para conocer el verdadero Himno, desde que es el que debe ser cantado en las escuelas rindiendo culto á nuestros antepasados y amor y respeto á nuestra nacionalidad. (Ramos Mejía, 1910b, p. 257).

A continuación del documento, se adjunta el informe de investigación solicitado por Ramos Mejía, que se publica seguido de la resolución correspondiente en una edición de *El Monitor*, con el título "Himno Nacional Argentino. Estudio histórico de su letra y de su música". El escrito sigue, en principio, una lógica parecida al "Informe Ramos", se parte de un relato histórico, se selecciona un panteón con los mismos nombres del informe y distintas apelaciones al reconocimiento del texto y letra genuinos, para luego entrar a las versiones y decisiones en torno a la letra y partitura que se determina

como legítima.

También, como en el "Informe Ramos", pueden verse las dos caras gubernamentales de acción. La respuesta como intervención del CNE implica la estrategia de formación e información para su ejecución: primero el presidente consulta a Alfredo Ardoino Posse y al inspector de música, Carlos Pedrell (1878-1941), y les encomienda en comisión la escritura de los versos y la partitura según un estudio previo para su concreción, y, aprobados ambos, se envían impresos con la indicación de practicar cotidianamente sus estrofas en cada oportunidad que se presente en el ámbito escolar.

Dos artículos extensos y en continuidad con los discursos estudiados del ciclo expresan, con relación al CNE y su presidente, las modalidades de implementación de la política estudiada, aquí una evidencia más en la siguiente cita en extenso:

> Para terminar, recordaremos que las oraciones, se vuelven por pasiva, lo que ocurre con la "anécdota educadora" que se pretendió aplicarle al señor presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor José María Ramos Mejía, al decir: "hay música que se oye con los oídos y se comprende con la cabeza; pero hay otra música que se oye con el alma y se juzga con el corazón". […]. El Consejo Nacional de Educación ha contribuido á reestablecer la verdad histórica, lo que le ha motivado esas críticas. Esperamos que el Congreso Nacional sabrá responder al llamado del patriotismo y concluirá el caos que hemos señalado (Posse, 1910, p. 298).

El halago de Posse muestra, asimismo, la disputa política al interior del gobierno. También el inspector de música le dedicará unos párrafos para ubicar al presidente del CNE como protagonista de la preocupación por el origen en el relato de la canción patria.

Si la revisión histórica de la letra y música del himno nacional se vincula a la otra pista documental del himno anarquista, en la previsión de los festejos del Centenario, se encuentra la preocupación por la conflictividad política que la dirigencia quería ocultar a los ojos de sus invitados, sobre todo de los Estados europeos.

Retomando las estrofas y la letra del himno anarquista, entonada a principios del siglo XX, se exhibe la desigualdad y la lucha de esos otros que gobernar en un contexto atravesado por incipientes organizaciones de trabajadores y un anarquismo heredero de la tradición europea.

Sus versos emulan la letra de la canción patria, aunque el grito sagrado se lo asigne a la "anarquía y a la solidaridad", y la libertad esté asociada al ruido de las bombas. Con contenido antipatriótico y anticlerical condensado en estos versos: "Y el burgués tu sudor te arrebata y te matan la patria y el rey" (Ministerio de Cultura de la Nación, 2014, p. 13). Los laudos y vivas se dirigen a la anarquía y al pueblo productor.

En cuanto a la simbología patriótica, el himno es otra imposición de Buenos Aires a la nación. Siguiendo a Herrero (2010), en tiempos de la redacción de esta oda a las fiestas mayas, los argentinos designaban a los nacidos en el Río de la Plata. El antecedente de la canción patria es "La marcha del Río de la Plata", mayormente conocida como "Marcha patriótica".

El contenido de la letra del himno sigue sosteniendo, en tiempos del Centenario, la veneración al cabildo porteño: relato y canción que se homologan a la nación. El epígrafe de este apartado es revelador en este mismo sentido.

Quienes internalicen cada uno de sus vibrantes proclamas de argentinidad jurarán con "gloria morir" por la patria, sin saber que esos argentinos referidos son pobladores, los rivereños del Río de la Plata; pero muy particularmente los próximos a la ciudad puerto, los porteños.

En la construcción de un particular Centenario de la Revolución de Mayo, diferente al de la Independencia, un ciclo festejo que se avecinaba, una publicación que transcurre entre el último tramo de la conducción del CNE de Ramos Mejía y la asunción provisional del ejecutivo del organismo de Arata, muestra la continuidad de su política, por fuera de los festejos, que trasciende su gobierno, otra pista de la clave para leer la trascendencia de la política establecida en el –por así llamarlo– primero de los Centenarios. Y en honor al Centenario del Himno por cumplirse en 1913, se publica un artículo extenso en *El Monitor* como intervención estratégica para afianzar la enseñanza patriótica.

La organización revela además, al interior de la modalidad de intervención que continúa, un relato que reproduce una legitimación de la herencia a la que pertenece la dirigencia y un ritual, con detalles precisos, con la clara evidencia de la divulgación de sus materializaciones modélicas, con fotos[28] que retratan escenas que la

reproducen según el guion preestablecido por el gobierno educacional, con alcance nacional.

Una breve referencia a la publicación es la fecha de la Asamblea del Año XIII, cuyo centenario también se postula, ubicando en continuidad el decreto, para la celebración de la canción patria, el 11 de mayo, tan oportuno para la construcción de la liturgia patriótica maya: "La Constituyente da decretos inspirados en el legítimo pensamiento de Mayo, es decir, en una absoluta autonomía de la Nación" (*El Monitor*, 1913, p. 105). Por definición, "el himno era una necesidad del organismo de la patria, una necesidad tan grande como una victoria" (p. 106).

La conmemoración en las escuelas y en peregrinación a las plazas se documenta en extenso en el escrito. Se entrega a la totalidad del alumnado de las escuelas públicas, una "oración al himno" que se imprime al mismo modo de las estampas del santoral.

Un detalle más, el director de la publicación es Francisco Pascasio Moreno[29] (1852-1919), y, en el mismo volumen, se hace visible otro indicio de continuidad de la política educativa de Ramos Mejía, aun cuando ya no presidiera el CNE: el Centenario de la Revolución de Mayo será la oportunidad para abrir a otros centenarios del relato instaurado como el del himno, el combate de San Lorenzo y la batalla de Salta.

Otro rastro en la internalización del himno como parte de la liturgia patriótica puede verse en un monográfico de la señorita Lorenza Novillas, donde reproduce: "El dogma democrático asentado por Moreno y consagrado más tarde por nuestra Constitución, fíjase como principio director de la nueva nacionalidad" (Novillas, 1913, p. 171). Un aspecto interesante de la cita anterior es la expresión "dogma democrático" que emplea, y a quien ubica al interior del mito. Por otra parte, puede verse que el relato patriótico ya tramita en la escuela y circula en las aulas, algunos años más tarde, según se explicita en las palabras de la maestra:

> Es así como el Himno Nacional Argentino, en su doble carácter de documento histórico y oración patriótica, nos instruye y conmueve, y a los primeros acordes del preludio de Parera parece que "nuestros nervios se electrizan para que suene más alto, más entusiasta, más enérgico, el triple grito de: ¡Libertad! ¡Libertad! ¡Libertad! (Novillas, 1913, p. 171).

El rito, replicado en cada rincón de la nación a través de las escuelas comunes, se fortalecerá con otros cultos, para la efectivización de la argentinidad homogeneizante, con intervenciones que materializan en las escuelas y que se documentan en *El Monitor* como resultados de su acción en el fortalecimiento de las acciones de la política educativa; esto que ocurre en las escuelas se modeliza, ofreciendo detalle de lo que ocurre en cada una, reflejado en las páginas de la publicación, como mecanismo que se encuentra en el estudio del Programa de Educación Patriótica como una clara política educativa promovida por el CNE.

A continuación, otras cristalizaciones, con intervenciones suscitadas y dirigidas por el CNE y luego divulgadas a través de su instrumento multiplicador, *El Monitor*, que robustecen este hallazgo y lo entraman a las implementaciones de la política educativa.

9.3.3.2. La jura a la bandera

Siguiendo la tradición de los estudios de los actos escolares (Amuchástegui, 2002), se abre aquí una ventana a los rituales como una intervención estratégica que se materializa en las escuelas comunes de toda la nación. Una intervención del CNE, que inicia una tradición que aún se mantiene en las escuelas de todas las jurisdicciones del país –hoy se denomina "promesa a la bandera"–, y que forma parte de los calendarios escolares, más específicamente, de los cuartos grados del nivel primario.

La inicial jura a la bandera surge de la aprobación, fechada el 9 de febrero de 1909, de un expediente sin número, en el que se sanciona el reglamento presentado por el presidente del CNE, siempre en la gestión de Ramos Mejía, que establece la forma en que debe realizarse este ritual en expresos tres artículos, transcriptos a continuación:

> 1° Anualmente al inaugurar las escuelas sus clases, los Directores harán «Jurar la Bandera Nacional» a los niños que ingresen por primera vez el establecimiento, con toda la solemnidad que la importancia del acto requiere y con observancia, además, de las disposiciones reglamentarias del «Saludo a la Bandera». 2° La ceremonia se realizará como sigue: Reunidos los niños con sus maestros en el salón de actos público o en el patio, por clase o por grado, y, si fuere posible, toda la escuela una Comisión de los mismos designada de antemano, conducirá la bandera al sitio de honor, la presentará, y todos los niños puestos de pie y extendiendo el brazo derecho hacia la bandera,

> pronunciarán con naturalidad y sentimiento la siguiente invocación: ¡«*La bandera celeste y blanca, ¡Dios sea loado! No ha sido jamás atada al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra. Que flamee por siempre, como símbolo de la libertad, objeto y fin de nuestra vida; que el honor sea su aliento, la aureola su gloria, ¡la justicia su imperio»!* 3° Por este año, la ceremonia que se realizará al iniciarse el curso escolar próximo, comprenderá tanto a los alumnos que recién inicien sus estudios, como a todos los demás (Ramos Mejía, 1913, p. 12).

En una escuela donde impera el laicismo, según las investigaciones panorámicas, puede verse un doble fenómeno religioso: por un lado, se sigue invocando a Dios y a sus santos, y, por otro, tal como se va revelando, se organiza el discurso de una religiosidad estatal expresada en los nombres, las formas y los símbolos del patriotismo que se expresa doctrinalmente. El último artículo es la pauta del inicio del ritual, naturalizado y desideologizado, que se sostiene con algunas modificaciones hasta el presente, y de allí la pista para comprender la clave de la trascendencia de la intervención del CNE.

En cuanto a la modalidad de intervención de la política educativa, entendida como reiteración deliberada que expresa una sistematicidad en la práctica, son observables también aquí los pasos de su accionar: primero el CNE sanciona un reglamento donde solicita a expertos que revisen la cuestión tratada en las sesiones del organismo; a continuación, el CNE aprueba el ritual que se impone a las escuelas; acto seguido, se publican en este orden puntual, reiterado, en la sección oficial de *El Monitor*, y este llegará a cada escuela de la nación.

A su vez, existen lógicas que surgen de la recurrencia del formato de publicación. Establecidas las resoluciones o comunicaciones –con firma del presidente y secretario–, las normativas se ubican primero en el orden de la publicación, siempre seguidas de escritos que no son otra cosa que artículos de volúmenes variados, solicitados a expertos consultados para fortalecer esa decisión colegiada; estos especialistas, en general, son funcionarios del CNE, en su amplia mayoría. Como cierre del boletín o segmento que contiene este armado, se ubican los retratos fotográficos y los relatos de los directores que realizaron en sus escuelas el evento, tomando distintos ejemplos de las sedes educativas que lo reproducen.

Los esfuerzos por parecerse a ese modelo impuesto por el gobierno educacional pueden verse en estas devoluciones de las

“juras” que cada establecimiento remite a su inspección. En el apéndice documental, pueden verse algunas imágenes que son elocuentes por su contenido y evitan mayores precisiones al respecto.

En la escena de las distintas “juras”, los alumnos y las alumnas de las escuelas, cual soldados de Belgrano, rendirán los honores al pabellón patrio, con loas y devociones que producen un efecto que hasta hoy puede rastrearse en la apelación a la nacionalidad, empleando como recurso la bandera o sus colores.

Si bien existen otras expresiones de la misma política que pueden encontrase en las fuentes, como el resultado de las exposiciones de arte y las representaciones, aquí solamente se seguirán algunas evidencias que muestren la intervención estratégica del Programa de Educación Patriótica, que, desde otros formatos, llevan a la praxis sus contenidos. Esa bandera que se jura y venera tendrá como creador a un Belgrano instalado definitivamente en el panteón del relato, un prócer que se promoverá, además, a través de sitios pertenecientes a su acción política: los campos de batalla, el éxodo y el sitio de la jura serán lugares de peregrinación resueltos vía excursiones patrióticas, que abajo se describen brevemente como otros rituales patrióticos.

9.3.3.3. Excursiones patrióticas

Cual peregrinaciones religiosas, de carácter eminentemente patriótico, las excursiones patrióticas se impulsan desde el CNE, y luego se publican los posibles recorridos y contenidos en *El Monitor*. Para visualizar otras modalidades del funcionamiento de las intervenciones estratégicas en la promoción de estas –llamadas en la actualidad– salidas educativas, se tomará una experiencia en particular que queda minuciosamente documentada en las páginas de la revista. La excursión que se transita está organizada en torno a la construcción de un Belgrano propio del panteón patriótico.

El objetivo de la salida es, nada más y nada menos, que formar parte del homenaje y la puesta de la piedra fundamental de la edificación de un monumento en conmemoración al paso de Manuel Belgrano por Paraguay.

> Es que la selva misionera va á estremecerse al sentir en su seno los acordes del Himno Nacional, al sentir una brisa patriótica que acaricie el ambiente al sentir un aliento de progreso. Es que un grito, grito de patriotismo, grito de progreso, va a interrumpir su silencio secular y á arrancar á su selva un recuerdo que ella

custodia hace 98 años (González de Fernández, 1909, p. 88).

Además de mostrar cómo pervive en el discurso la bina civilización y barbarie, se muestra en la descripción de los actos que van realizando los excursionistas distintas instancias deliberadas y planificadas, cual profesiones de fe seculares, expresadas en sus cánticos y gritos proferidos. Narra la fuente que, al arribar a la ciudad, son recibidos por la Comisión Pro Patriótica del Misiones federalizado de Corrientes y constituido como territorio nacional.

> Llegamos; embargados en una íntima satisfacción prorrumpimos, antes de descender del vapor, en atronadoras vivas á Belgrano, á la Argentina y a las escuelas de Misiones, que fueron contestados desde la playa, con ferviente entusiasmo por el numeroso público allí estacionado en espera de nuestra llegada (González de Fernández, 1909, p. 80).

En memoria del discurso pronunciado, la autora entrecomilla: "Maestros y alumnos que habéis contribuido á ensalzar este acontecimiento cívico, sois dignos hijos de la Patria de Belgrano" (González de Fernández, 1909, p. 82).

Aquí la paternidad, que, desde la mirada del relato histórico mitrista, quedará otorgada a San Martín, puede matizarse con la atribución aquí proferida a Belgrano. El discurso contiene una investidura para quienes participan de una dignidad que se confiere por su participación en el recorrido de los lugares de peregrinación, sitios de veneración, o santos, como antes se mencionó.

Llamando "héroe" y propiciando un "hosanna de triunfo a su grandeza", se idolatra a un patriota con atributos más religiosos que laicos, y, si esto fuera una simple interpretación, nótese la mención a la Virgen de Itacuá. En tiempos de laicismo estatal, puede verse el matiz de lo que acontece en las escuelas públicas. La docente sella su descripción, notablemente patriótica, diciendo:

> Sí, porque la colocación de la piedra fundamental de la pirámide que conmemorará el pasaje de Belgrano al Paraguay, es un acontecimiento grandioso, que no sólo expresa el sentimiento patriótico, sino que también es un acto que dejará huellas profundas, en la mente de los niños y del pueblo en general, retemplará el patriotismo, engendrará nuevos ideales en la juventud y contribuirá a nacionalizar este pedazo de tierra argentina. Así se educa. ¡Viva

la Patria! (González de Fernández, 1909, p. 88).

Finaliza su pormenorizado relato con una exclamación contundente, muestra de la materialización de la construcción que pone al patriotismo como impulsor de la nacionalización, esa que aún hoy se exclama por triplicado y a coro: “Viva la Patria”.

Del análisis surge la materialización vía intervención estratégica de la promoción de excursiones y luego su divulgación en *El Monitor*. Himnos, monumentos y loas se multiplican como una modalidad que se imprimirá y naturalizará en un relato que establece quiénes serán los héroes de la patria para la nacionalización, que, como se advierte, en tiempos de la Revolución de Mayo, aún estaba por constituirse e instalarse.

A continuación, el despliegue de la pista que se sigue en las estrategias de intervención del relato patriótico para una intervención estratégica del CNE, y por conmemorarse en este tiempo presente el bicentenario del fallecimiento del Belgrano[30].

Se esbozarán las formas de intervenir en la edificación del “altar patriótico” desde el gobierno de la educación.

9.3.3.4. Belgrano[31] en el relato patriótico[32]

En la imposibilidad de abarcar el universo del dispositivo patriótico, sí es viable recortar para su análisis el caso de la instauración de un Belgrano sacralizado. Del volumen de documentos estudiados, por ser el Centenario de la Revolución de Mayo, la figura central de recuperación de la historia patriótica se centrará en la forma de constitución del prócer desde distintos aspectos para consolidar ese denominado “germen de Mayo”.

Siguiendo del sistema categorial la arista de la modalidad de las intervenciones estratégicas, y en tiempos de la celebración del bicentenario del fallecimiento de Belgrano, puede advertirse la continuidad en términos de las conmemoraciones patrióticas que aún operan en el presente. Si bien nadie puede sustraerse del todo de la educación patriótica –que opera en cada quien, y en quien investiga de igual modo–, este ejercicio requiere de una permanente observancia para su recorrido para ahondar en las intervenciones de contenido patriótico.

Por otra parte, el volumen documental para su análisis hace

preciso un recorte, y es por esto, y no por otra cuestión, por lo que se continúa la pista de la entronización en el panteón de un mismo héroe de la patria.

Pero, además, los dispositivos a través de los cuales el CNE instauró la educación patriótica se hacen visibles particularmente en la figura de Manuel Belgrano. Su lugar en el "santoral patriótico" se legitima empleando estrategias estéticas, históricas y biográficas que, en cuanto épicas, se condensan en los materiales de estudio que llegan a las escuelas. El análisis de las fuentes del programa de educación patriótica del CNE, en el ciclo de la presidencia de Ramos Mejía, constituye un plexo diverso que sigue las pistas de Belgrano en forma específica.

El relato del Creador de la Bandera, así definido con mayúscula, encarna en la edificación del panteón de héroes de la patria, que, a modo de santoral, resuelve el credo de identificación patria, propio de la función patriótica que opera el gobierno del CNE hacia las escuelas.

Para definir y acordar sentidos, se define aquí el santoral patriótico como un dispositivo cronológico donde, a través de un calendario de fechas relevantes, el gobierno instala las celebraciones y memoriales de su mito fundacional como república liberal, constitucional y federal argentina, según la ideología de ese Estado.

Una traducción vigente del armado es el calendario escolar, como agenda de festividades cívicas militares, entre otros, que promueve la conmemoración de héroes portadores de diferentes definiciones del patriotismo que emular. En este aspecto se sigue la línea argumentativa de Lionetti (2007, p. 248); desde allí el presente desarrollo entiende que este "santoral" es fruto de la definición y la constitución del panteón, que muestra la acción gubernativa desde un ámbito particular del gobierno de la educación, el CNE. El organismo, a través de sus programas y de la implementación de políticas, instaura el mito republicano, con sus gestas, héroes, batallas, glosas y símbolos, que, si bien tienen preexistencia, son renarrados para su instauración como celebraciones patrias.

Así, estas efemérides son específica y detalladamente elaboradas para fundirse en una matriz de homogeneización que recorta al otro lo que le sobra, y completa lo que le falta, según su perspectiva, para constituirse en el anhelado argentino, según su concepción patriótica de argentinidad. Desde este contexto de producción, hacia el

Centenario de la Revolución de Mayo, la aspiración del círculo dirigente de mostrar al mundo una Argentina civilizada y moderna empieza a esbozar las acciones deliberadas en la consecución de esta meta.

Se le atribuye a Mássimo D'Azeglio (1798-1968) una frase[33] en la que afirma que, habiéndose proclamado la nación italiana, restaba construir a los italianos. Parafraseando al político, se diría para el caso argentino del Centenario de Mayo: hemos unificado y pacificado la Argentina, ahora hay que hacer a los argentinos.

Aunque esta es una verdad a medias, si se retoman las hipótesis de José Carlos Chiaramonte, ya que puede advertirse, según el autor, que el gentilicio "argentinos" existe antes de que la Argentina se haya constituido como nación. Su tesis revela en parte los mecanismos por los cuales Buenos Aires le impone su simbología al resto, su bandera, su escudo, y una evidencia de ello puede verse en la creación del pabellón bonaerense recién en 1995.

Volviendo los pasos de la creación de la bandera nacional, y tras estas pistas de investigación, se propone analizar el relato y la recepción belgraniana en el momento particular de la instauración del Programa de Educación Patriótica, explicitado, en parte, el significado de este santoral cívico y profundizando cómo y a través de qué modalidad el pueblo argentino se embandera y reconoce como su creador indiscutible a Belgrano.

En tiempos de implementación del programa educativo que consolidará las líneas identitarias patrióticas de la nación, gobierna el CNE Ramos Mejía, a quien Escudé (1990) le atribuye la autoría del delito de la "educación patriotera y chauvinista". Y es el mismísimo Ramos Mejía, no Francisco, su hermano historiador, quien, en *Las multitudes argentinas* de 1899, habría intentado construir un relato diferente de los hechos históricos mitristas, ubicando a la muchedumbre como protagonista de la creación de la bandera nacional. A continuación, una reseña de la construcción decimonónica de la figura de Belgrano y su participación en la historia desde la perspectiva del médico.

En abierta disputa con el relato de López y Mitre en torno a Belgrano, la narrativa de Ramos Mejía, hacia fines del siglo XIX, cuenta otra historia.

En cuanto al recorte temporal de los capítulos que de él se

ocupan, y entre los demás grandes hombres del período, Belgrano estará circunscripto a los últimos párrafos del capítulo II, titulado "El hombre de las multitudes durante el virreinato", y en el desarrollo de los capítulos III, "Las primeras multitudes", IV, "Las multitudes de la emancipación", y V, "La obra militar de las multitudes de la emancipación".

Una primera pista –volviendo la mirada a las referencias al ensayo– para caracterizar el periodo del virreinato; el médico emplea como fuente la *Historia de Belgrano* de Mitre, en sucesivas citas. Ahora bien, cuando en la escena aparece Belgrano como parte del gobierno, refiere, en el estadio prerrevolucionario: "Aquí la multitud organizan gobiernos a su manera, destituye altos empleados, y en suma, tiene más aquella desgraciada tentativa del heroico indígena, señalado carácter político y tendencias a la libertad más concretas y claras" (Ramos Mejía, 1977, p. 69).

Es interesante revisar que, en su nueva forma de presentar los hechos históricos, no será la Junta de Mayo, de la cual Belgrano es vocal, la que definirá los destinos de la revolución. Para tomar el antecedente de las invasiones inglesas de 1806 y 1807, sentencia, en cuanto a la necesidad de independencia: "La revolución no circula en la inmóvil masa de las clases superiores; vive desde muy lejos en el seno de las clases medias y menesterosas, en la forma en que dejamos anotada" (Ramos Mejía, 1977, p. 69).

Luego afirma:

> La multitud realiza hoy la independencia de América y mañana crearía la Tiranía de Rosas o la anarquía de 1820, como el torrente de agua que mueve metódicamente la rueda muda del molino para amasar el pan cada día, y más allá para devastar la comarca llevándose por delante los hogares y ahogando a cuantos carecen de fuerza para luchar contra él (Ramos Mejía, 1977, pp. 98-99).

El protagonismo de la multitud como hacedora de independencia, si se permite el término, luego responsable de ser germen de lo que define como "tiranía", es una forma nueva de trazar el relato de la patria. Dice del gobierno:

> Las incertidumbres y torcidos manejos del Cabildo, nada más que por su

> acción, quedan destruidos apenas enunciados. El nombramiento de Cisneros para la presidencia de la nueva Junta es derogado por un movimiento de su irritabilidad celosa; y cuando Belgrano y Saavedra van a manifestar al Cabildo reunido en sesión secreta, el descontento y la protesta general, lo hacen *empujados* por la multitud, que ya vive organizada y que es la que en realidad tiene todas las iniciativas (Ramos Mejía, 1977, pp. 104-105).

Aquí se refuerza el análisis anterior. Lo interesante de este punto es que, además de ubicar como protagonista una vez más a la multitud y destituir el relato de Belgrano como un gran hombre, su apelación o referencia necesaria a las historias de Mitre y de López como antecedentes de sus dichos son, a su vez, las fuentes desde donde discute y contrasta sus relatos, empleando la narrativa de esa otra historia que intenta destituir. Emplea la crónica de los sucesos de los historiadores para afirmar la contradicción.

En otra operación del mismo estilo, en un controvertido pasaje, expresa:

> … el virrey sentíase vencido por la fuerza de las cosas, porque el poder se había escapado de sus manos pusilánimes para refugiarse en el seno de la multitud. En tan crítico momento una inspiración propia de su sensibilidad femenil surge repentinamente en el cerebro de la multitud; necesita un símbolo palpable y material de su sentimiento, y entonces brotan en su mente los colores tan puros y tan sugestivos de la bandera nacional. Cuando French advierte que por inspiración anónima, todo el mundo usa un distintivo *celeste y blanco*, él y sus compañeros, que no lo tenían, entran en una tienda de la Recova y lo adoptan con entusiasmo. Esa es la verdadera versión. Los colores del pabellón que ondeó después en la batalla y que como bueno *hijo de los cielos no degeneró jamás*, no fueron impulso de un hombre, porque nacieron del blanco y celeste del firmamento, como dice el poeta. Paréceme que ese símbolo viene, por natural evolución, formándose en el corto período que media entre la Revolución de Chuquisaca[34] y la mañana crítica del 25 de mayo (Ramos Mejía, 1977, p. 109).

Para Ramos Mejía, la bandera es una “cuestión de óptica, más que de inspiración”. Se corre así de lugar y de actor la creación de la bandera, en una historia que no prosperará, cuando, en la presidencia del CNE, él mismo se ocupa de instaurar el dispositivo patriótico en la educación común como política educativa.

Y en cuanto a la atribución de la obra militar de la multitud,

Ramos Mejía solamente hace una breve referencia al sector de Belgrano, abriendo su capítulo quinto a través de la "faz militar de las multitudes". Cuenta el médico:

> [En tiempos independentistas] Belgrano pisa el territorio paraguayo con un puñado indisciplinado de gente, que no tiene más arma que la audacia y la fe ¡en qué se yo qué oculta providencia que los hace invulnerables! El pánico que infundía la política atemorizadora de la Junta puesta en práctica por él[35]; el terrorismo de los hombres místicos y mansos, que es el más terrible, y que entraba ejecutando sin piedad a los prisioneros que tomaba, los soldados que desertaban y hasta los merodeadores que por hambre robaban un pedazo de pan, habían inutilizado al enemigo. Velasco y sus tenientes vieron llegar con sorpresa aquel diminuto ejército, que con pedantesca, pero simpática arrogancia, les intimaba rendición… (Ramos Mejía, 1977, pp. 122-123).

En este caso el resultado fue favorable a Belgrano, aunque siempre –volviendo al título– el médico devenido en historiador atribuye las virtudes de los logros en campo de batalla a las condiciones de la multitud tornada ahora en ejército.

En su recorrido, el inexplicable triunfo "de la multitud argentina en su bregar glorioso contra los ejércitos veteranos de España" (Ramos Mejía, 1977, p. 129) se revela en el conocimiento de la constitución de la muchedumbre.

Por último, Belgrano, calificado por Ramos como nobilísimo *meneur,* "sin asomo de pericia militar, según su propio biógrafo" (Ramos Mejía, 1977, p. 129), es apenas un conductor al que le reconoce solamente el estudio de los maestros de la guerra.

Si bien estos son fragmentos de la historia propuesta por Ramos Mejía hacia fines del siglo XIX, y sin aparecer ningún rastro hasta ahora encontrado en el relato patriótico posterior al novecientos de esta narrativa particular, Belgrano formará parte del santoral como el creador indiscutido de la bandera nacional.

Es en este tiempo del Centenario de Mayo revolucionario en el que Ramos Mejía ya no opera en función de su propia narrativa, y en el que Belgrano entra al panteón patriótico de manera irreversible.

El relato que se impone definitivamente es el mitrista, y a esta altura la disputa parece haberse saldado, ya que no hay evidencia que revele acciones de Ramos Mejía para instaurar el propio. Todo lo contrario, desde la presidencia del CNE, su programa le atribuirá a

Belgrano no la espada, cuyo santo ya la tendría otorgada San Martín, sino nada más y nada menos que esa bandera negada doblemente: en sus multitudes la creación es atribuida a la multitud, y negada además en el origen por el Triunvirato, cuando, en respuesta a la carta que enviara desde Rosario, con fecha 27 de febrero de 1812, al Gobierno Superior de las Provincias del Rio de la Plata, le dicen que la elimine.

El relato tomará una fecha para su conmemoración que se arroga en principio al momento en que Belgrano muere y, así, entra a la inmortalidad –un oxímoron que se volvió sentido común en la narrativa patriótica–; de esta cuestión otro aspecto que revisar es que, de remitir al natalicio su homenaje, a modo de fiesta cívica de las efemérides, quedaría por fuera del ciclo escolar, y este es un punto aún que seguir profundizando.

Bustos, cuadros de batallas, retratos, mapas, y bautizos de escuelas con el nombre de Belgrano, la bandera nacional y su lugar en los desfiles patrióticos serán algunos de muchos modos en que la figura del prócer se constituirá en parte de la simbología de la identidad de los argentinos. En 1910, desde *El Monitor*, en el apartado de las variedades, se define que la bandera es el “emblema visible de nación” (*El Monitorde la Educación Común*, 1910, p. 231), y además un símbolo que posee significados de diferentes sentidos comunicacionales, como se explica en un artículo de 1910 en el que se detallan los usos de la bandera.

Del examen de las fuentes en el estudio del Programa de Educación Patriótica como proyecto de educación patriótica y como concreción de este, es posible afirmar que, en el nuevo relato fundacional de conciliación del denominado “panteón liberal” o “santoral”, Belgrano tendrá, junto a San Martín, un lugar privilegiado.

Se revindicará de su biografía su participación en la Primera Junta en la celebración de la Revolución de Mayo, su actividad en la emancipación en las batallas y los combates, la donación de su peculio para la fundación de cuatro escuelas, pero, por sobre todos los aspectos innegables de su obra, se destacará la creación de la bandera.

Poco o nada se dirá en los textos escolares de su actuación como cónsul del virreinato, sus escritos como funcionario de la Corona, sus memorias y reflexiones sobre la educación, desde esa función del gobierno monárquico.

Por último, los himnos y las poesías en honor del creador de la

bandera serán motivo de concursos promovidos por el CNE para terminar de cristalizar en la primera década del siglo XX la mística de los símbolos a los que se apelará para definir los colores de la argentinidad.

El presente trabajo exhibe así una modalidad que puede extrapolarse a otros partícipes del panteón pacificado, para afirmar el establecimiento de la perspectiva gubernamental de instauración, esos modos propiamente pedagógicos que se requieren para delinear la ciudadanía por la vía educativa.

En cuanto a su replicabilidad[36], el modelo de estudio puede emplearse sobre otras fuentes, resguardando los géneros textuales y atendiendo a las tópicas de cada caso.

En este contexto, entonces, pueden advertirse las líneas hoy llamadas "curriculares", la recepción del legado de la modernidad, las didácticas implementadas y la metodología que ordenan la eficacia del dispositivo patriótico y su relato fundacional. Aunque esta profundización está aún por realizarse.

El ceremonial propio de las instauraciones se iniciará como ritual y permanecerá en la matriz de las escuelas hasta el presente, para mencionar algunos, el izamiento cotidiano del pabellón patrio, la oración a la bandera, la evocación de su creador serán la respuesta nacional al problema del inmigrante, ese sujeto político que rezará las líneas de las loas al creador de su bandera. Esto deriva en una didáctica patriótica que Lugones revelará como modalidad para definir las estrategias que luego se verán condensadas en las especificaciones del documento de educación patriótica y publicadas como fragmentos en *El Monitor*.

Belgrano entrará al santoral patriótico, será nombre de bautizo de las escuelas y formará parte de los manuales, más que por sus escritos de profundidad política, por un Belgrano de pedestal que brilla en el bronce, pero se apaga en su vitalidad y en una humanidad innegables, esas que surgen de sus memorias y acciones políticas.

El presidente del CNE, Ramos Mejía, en sus *Multitudes argentinas* reconstruye la idea de la bandera y disputa la biografía oficial, pero, cuando se encuentra en un espacio de poder para instalarlo, cuando ejerce la presidencia del organismo, no recupera ese relato, ese que, a él, lo instalará como médico, en la literatura, la historia y la sociología argentina. Es a través de una narrativa mítica, como el caso de

Belgrano, a través de lo que se pone en el altar para ser venerado, y que no se equipara al hombre que necesitó de la multitud para dar curso a la Revolución de Mayo, según la historia que cuenta Ramos Mejía en *Las multitudes argentinas*.

Pero Belgrano es, para este círculo dirigente, un exponente revolucionario, su retrato[37] muestra al político partícipe de la Primera Junta y obra para la reproducción empleada por la Oficina de Ilustraciones:

Imagen n.º 2. Retrato de Belgrano

Fuente: CABA, Museo Cornelio Saavedra.

Imagen n.º 3. Primera Junta

Fuente: Archivo Literario de Chivilcoy[38].

Si bien existen variadísimas ilustraciones de manuales y volantes patrióticos, las imágenes anteriores muestran una operación que se repite: Belgrano, un vocal, ni presidente ni secretario, queda ubicado precisamente en el centro de la ilustración. Esta imagen, como figura de manual, se reproduce en los textos y las revistas escolares, diseñado por el gobierno del CNE hacia el novecientos, y se constituye como otra pista de la trascendencia de las intervenciones del organismo, siempre teniendo en cuenta que esos diseños aún se difunden en las escuelas.

En el apartado que sigue, la Semana de Mayo se presenta como contenido patriótico que ingresa en las aulas y dispone con acción concreta la formación patriótica con actividades que encarnan el dispositivo.

9.3.4. Festejos de la Semana de Mayo

Las instrucciones proferidas por el CNE a través de sus funcionarios traducen las resoluciones de implementación en acciones concretas para materializar la política educativa en las celebraciones del Centenario de Mayo en las escuelas, a través de concreciones y materializaciones posibles de ser delimitadas en la segunda publicación de *La Escuela del Centenario* –fuente ampliada respecto de su primera versión–, como modelos vivos o encarnados de la normativa que se exhiben en la galería de fotografías que las retrata o en los informes de los directivos que las detallan.

La Escuela del Centenario, ahora publicada y difundida por *El Monitor*, se interpela como parte del estudio de las intervenciones estratégicas de comunicación del gobierno educacional. En su más voluminosa edición, el texto profundiza la acción con la resolución primera, ahora acompañada de las evidencias de su cumplimiento efectivo; esta trama de actuación del gobierno fortalece la hipótesis que postula un programa como verdadera política pública educativa.

El formato del relato semanal del Mayo revolucionario diseñado por el CNE se muestra en la revista educativa en sus dos aspectos: el prescriptivo, con el detalle de los contenidos y las actividades que realizarse en este tiempo de festejo, y en su acción concreta desde los testimonios relevados por los inspectores.

El análisis de la fuente reveló la existencia de otro documento anterior del CNE y que se considera como una intervención estratégica hacia 1908 del organismo; una acción presidida por Ramos Mejía, quien resuelve “consagrar todos los años la ‘Semana de Mayo’ con una fiesta escolar” (Ramos Mejía, 1908, p. 303). El detalle de la prescripción llega a delimitar las 9 a. m. como la hora del 25 de Mayo en que las peregrinaciones de directores, maestros y alumnado, llegados a las plazas designadas, entonarían el himno nacional argentino.

En el escrito aparecen las conferencias como otra acción gubernamental fundamental en la formación desde la información. Se

recuerda que para este ciclo aún existían maestros y maestras no titulados en las escuelas normales. El escrito distingue las conferencias de festividades de aquellas doctrinales que se ofrecían en torno a las cuestiones pedagógicas para la formación docente, dictada por algún especialista, como organización de los horarios, modalidad de clases según las asignaturas, *etc.*

El contenido de las conferencias ofrecidas a los alumnos y las alumnas como saberes patrióticos que se instalan desde esta resolución es especialmente encargado a los docentes para promover los aspectos de la simbología de Mayo.

Se compendian a continuación en un cuadro para su análisis algunas de las conferencias que fueron publicadas como informes de los actuados en la celebración centenaria por distintos directores de escuela.

Tabla n.º 10. Símbolos de Mayo

Conferencias de la Semana de Mayo
[illegible]
[illegible] de la Revolución.
[illegible]
Peripecias de adopción definitiva.
[illegible] y fuera de ella.
[illegible] Belgrano.
[illegible]
[illegible] nacional.
Adopción.
Himno nacional argentino.
Origen.
Adopción.
[illegible]

Fuente: EMEC (1910, p. 303).

Las columnas de la tabla distinguen los símbolos y el atributo correspondiente como contenido del relato que entrama la conferencia.

Este dispositivo no empieza y termina en 1910, ni se queda en los festejos de la Semana de Mayo; la continuidad del programa es constatable, al encontrarse en las celebraciones del año siguiente y publicado en *El Monitor*, nuevamente un formato similar al anterior.

Según la organización prescripta, primero se brindará la conferencia, segundo, se "recitará" el himno, y luego canciones patrióticas, poesías. Las obras literarias estarán determinadas según el artículo 3.º dispone, y el CNE se ocupará de definir los materiales y los poetas para cada una. Se insiste, nada queda librado al azar.

Este es un proceso de intervenciones sucesivas, el 21 de mayo de 1912, Ramos Mejía le envía al inspector técnico de Capital una misiva que se publica nuevamente en *El Monitor*, con el nombre "Celebración de la Semana de Mayo", en la sección administrativa, con el mismo material de la resolución de festejos, de 1908. "Para la solemnización del próximo aniversario patrio en las escuelas de Capital" (Ramos Mejía, p. 387). A dos años de la conmemoración primera, se siguen sosteniendo las acciones tendientes a la instauración de ese modo particular de festejo.

Complementarán el volumen de la revista páginas en las que se relatan con detalle los bautizos de escuelas efectuados según el cronograma delineado por los inspectores y cuyo registro queda inmortalizado en una galería fotográfica, y en el acopio escrito de todas las ceremonias de bautismo de las escuelas de cada consejo escolar. Cada uno replica la modalidad y los pasos que se indican en la resolución de la celebración de la Semana de Mayo.

Estas acciones planificadas constituyen la oportunidad de poner a punto el diseño de lo que hoy conocemos como "actos escolares" del calendario escolar. En revisión de algunos de los calendarios actuales de las jurisdicciones, pueden encontrarse aún resoluciones con formatos y fechas que mantienen muchos de los rituales instalados en este ciclo de manera sistemática, como puede verse en las imágenes del anexo documental.

Para afianzar las prácticas patrióticas, se vuelven a publicar una y otra vez conferencias, resoluciones e ilustraciones que se encuentran replicadas en *El Monitor* como instrumento de reproducción del programa.

Tales duplicaciones, como calcos, muchas veces sin citas, son un modo de instalar la regla diseñada y no un descuido del editor. Un ejemplo de esto es el caso de este documento ampliado de *La Escuela del Centenario*, que en el 1910 se completa con las formulaciones de la Semana de Mayo y demás artículos. No solamente hay un instructivo, sino que se recuerda permanentemente en las indicaciones de las visitas de inspectores documentadas en sus informes.

Al cierre de las disposiciones de corte reglamentario, aparece una apelación del inspector general, que resume la política hoy curricular y didáctica que se asume para instalar la "Semana de Mayo", relato que hoy se sigue reproduciendo, con escarapelas incluidas, y que

funge como definición de la enseñanza patriótica, según sus propios términos, sostiene el inspector Bavio (1910):

> Recomiendo á los directores y maetsros que transmotan la enseñanza patriótica condensándola especialmente alrededor de la historia y de la geografía argentina, de la isntrucción moral y cívica, de la música patriótica, del dibujo, de la literatura y escritura, de la composición y de la declamación de poesías y trozos literarios de nuesros escritores, ó bien de autores extranjeros pero con referncia a asuntos argentinos. En los gardos superiores podrán reproducirse á lo vivo y con bastante fidelidad las principales escenas populares de la Gran Semana de Mayo, asignando á los niños determinados caracteres históricos, toda vez que los maestros pongan en este asunto su más fervorosa dedicación (p. 1081).

A la recomendación, se le añade una dimensión de la práctica docente, vinculada a la pasión que debe imprimirse a la enseñanza patriótica, que se subraya en el siguiente fragmento, desde una pedagogía análoga, si se quiere, a la parábola del sembrador:

> Deben ser persuadidos los directores y maetsros, que es necesario sentir en sus propias almas las grandes emociones del patriotismo sincero, si pretenden cavar hondos surcos en las almas infantiles. Más que con palabras, es con el ejemplo que darán sus lecciones de patriotismo. Los niños son jueces muy perspicaces y muy severos: ellos toman á lo serio cuanto hacen y dicen las personas mayores, especialmente sus maestros, y pronto descubren al apóstol de verdad del simple comediante farandulero. Recuerden los maestros que ellos no tienen misión más importante que la de contrubuir con todoas sus energías y potencis a la formación del futuro ciudadano (Bavio, 1910, pp. 1081-1082).

Esta es la oración que reza la educación patriótica y el modelo apostólico del patriotismo, que subordina la alfabetización a la función eminentemente política, que Tedesco enunciara, y que aquí exhibe un modo de instauración patriótica.

Y, si de función política y respuesta a la cuestión del inmigrante se trata, tal como lo diagnostica el presidente del CNE, el inspector expone:

> País de inmigración, la República Argentina necesita cimentar su grandeza, más que en las monañas de cereales y en los millones de cabeza de ganado que cubren su extenso y feraz territorio, en la difusión amplia de un fuerte y

equilibrado patriotismo (Bavio, 1910, p. 1082).

En tiempos donde la grandeza de la nación se mide por el afianzamiento de un sistema agroexportador, es claro el lugar al que se intenta elevar la esneñanza patriótica.

Respecto al modo de plantear la frecuencia de este dispositivo patriótico, es todos los días y momentos de las jornadas escolares y, particularmente, en aquellos que denomina "grandes aniversarios". En cada una de las evocaciones, puede verse la intervención del CNE en el diseño de la actividad escolar hasta el último detalle. Y, si quedara alguna duda de la función patriótica de la enseñanza como respuesta, la afirmación que sigue es contundente: "Esta será la manera más eficaz, por no decir, la única de prepararnos sólidamente para resolver con acierto los grandes problemas que pudieran afectar en el provenir a nuestro país" (Bavio, 1910, p. 1082).

Más adelante vuelve a insistir en ello: "Si el maestro no es realmente un patriota que enseña con el ejemplo, su prédica estará desprovista de todo prestigio" (Bavio, 1910, p. 1082). Aquí la dimensión de formación docente es modélica. Refuerza en sus recomendaciones rituales que deben sostener directores y maestros para que sus alumnos los imiten, algunos de los mencionados, para citar ejemplos, son descubrirse la cabeza y ponerse de pie para entonar el himno y al paso de las banderas. La necesidad del modelo se debe –según refiere el escrito– a que esas prácticas no estaban generalizadas, y que es la escuela pública el lugar privilegiado donde pueden ser difundidas, a través del magisterio, por su "inmenso poder educador". Esta es otra pista de transformación de un ritual que se instaura y que hoy pervive. Se señala que acciones que antes no ocurrían se instalan como rituales que han trascendido a la escena del festejo.

En cuanto a otras materializaciones, y sin ánimo de agotarlas, se parafrasea la noción del documento, que propone como idea instalar un "Altar de la Patria" en las escuelas, en un lugar destacado (ver imágenes del anexo documental). Se instruye además a desplegar –si se cuenta en la escuela, en el salón de Actos Públicos– fiestas y desfiles, y, al son del "Viva la Patria", los alumnos pueden arrojar flores a los retratos de los próceres.

¿Cuál es la pedagogía que entrama la visión de la enseñanza de

los contenidos de patrióticos?:

> Los pequeños no podrán comprender esto en todo su alacance; pero eso no importa: todos los maestros saben que los niños aprenden á conocer y á sentir muchas cosas por penetración, y que las grandes y saludables impresiones y enseñanzas que se reciben en la infancia, quedan por siempre esculpidas en las almas (Bavio, 1910, pp. 1081-1082).

Así, un catecismo patriótico se abre paso y se imparte apelando a la sabiduría del maestro, y profesa un "todos saben", porque desde aquí y en adelante, a través de las publicaciones, el que no sabe se está enterando.

Este catecismo patriótico bautizará las instituciones escolares, como se describe a continuación.

9.3.4.1. Bautizos de escuelas

> El bautizo de una escuela tiene, por su intención y por su propósito, un significado tan inconfundible como superior: sale de los actos normales de la vida administrativa para alcanzar la fuerza evocadora de un símbolo y ser la fórmula de un compromiso de honor y de patriotismo (Dr. Vicente C. Gallo, 1910).

Al titular el apartado, se prefiere "bautizo" a "bautismo", para distinguir la acción del gobierno educacional de poner nuevos nombres a las escuelas del primero, de la significación de sacramento del segundo, entendido este último, desde la función patriótica, como los signos sensibles del efecto interior y espiritual del patriotismo.

La liturgia patriótica, abiertamente laica y en discusión con el ala católica de la dirigencia de su tiempo, no encontrará otra palabra para el ritual de conferir a las escuelas comunes un nombre devenido en parte del panteón o las epopeyas que el mismo CNE seleccionará. No solamente escuelas, sino que cada una de las aulas con el retrato de los próceres instaurará la simbología que hará culto de una argentinidad restringida a la identificación con los héroes, todos hombres, de la patria.

Como se dijo, las mujeres quedarán relegadas al colectivo "Patricias Argentinas", como nombre y modelo de abnegación patriótica, y solamente en casos excepcionales con nombre propio. La

única escuela con nombre de mujer que se encontró en este ciclo fue la Escuela María Sánchez de Thompson, y el único bautizo, como se verá más adelante, será el de Manuela Pedraza. El dato surge del izamiento de la bandera en el acto central, desde donde además se subraya que "el doctor Ramos Mejía llamó a la alumna más humilde" (*El Monitor*, 1910, p. 1120) de la citada escuela.

Los "bautizos" seguirán la misma forma de intervención estratégica que se aprecia en otras cuestiones: reglamentado como estrategia de intervención, se publicarán en *El Monitor*, junto con referencias a la modalidad de la celebración, para ubicar a continuación los actos de bautizo de escuelas comunes, con fotografías y demás detalles. El guion del programa del acto ya está escrito tal como prescribe la resolución de la Semana de Mayo, y queda –según las orientaciones previstas y también publicadas en la misma revista– llevarlas a la práctica con la precisión con la que fueron confeccionadas por el gobierno del CNE.

Los bautismos –ahora referido a su significante sacramental– de las escuelas que se publican exhiben este modo que se respeta, en cada ceremonia, y con rigurosidad, para decirlo de otro modo, "religiosamente".

Estos actos son parte de la programación pormenorizada que llega articulada a las escuelas a través de diferentes instrumentos, como la Resolución del Consejo de Conmemoración Escolar del Centenario, fechada el 20 de abril, que detalla día a día las distintas actividades con horarios y escenarios. Tal como fueran delineados por estrategia de intervención en la planificación, no solamente se llevan a la práctica, sino que se documentan, pidiendo además a las escuelas el programa, las palabras alusivas y el formato del acto, que se cumplen por instructivo al pie de la letra. Y no conforme con esto, los funcionarios formarán parte de los festejos presidiendo los actos, como queda documentado en fotografías y discursos.

Algunos de los nombres de los bautizos son evidencia de la simbología instalada, de la intención bautismal de la intervención. Ese panteón pacificado del relato enlistará nombres que luego, en cada escuela, se continuarán venerando según el legado de los atributos que el santoral le otorga a cada uno: French y Beruti, Feliciano Chiclana, Gral. Félix de Olazábal, Juan José Paso, Coronel Suárez, General Güemes, Valentín Gómez, Guillermo Rawson, Almirante Brown,

Antonio Aberastain, Tomás Guido, Fray Justo de Oro, Deán Funes, Gervasio Posadas, Luis Chorroarín, José de Gurruchaga, General Viamonte, Presbítero Alberti, Martín Rodríguez, J. N. Pueyrredón, Monteagudo, Manuela Pedraza, Manuel Solá, Castro Barros, José Mármol, Coronel Olavarría, Manuel J. García, Saturnino Segurola, Delfín Gallo. Léase de la nómina una sola mujer.

La cita se exhibe en extenso con nombres de militares, políticos, médicos, abogados y hasta inspectores –como Segurola– porque son evocados de forma distintiva. Si bien, como lo señalan sus trayectorias, muchos desempeñaron el ejercicio de varias profesiones –por ejemplo, Feliciano Chiclana (1761-1826) es militar, político y abogado–, en la construcción e inserción en el relato patriótico se ponderarían unas sobre otras, según el reconocimiento del panteón que se les otorgue. En este diseño mítico y en la delimitación de su designación, perderían nombres por grados militares, se suprimirían otros sin explicación aparente, *etc.* Dicho lo anterior, la única mujer reconocida y recordada por su intervención bélica en las invasiones inglesas (1806-1807), y distinguida como alférez, por su actuación heroica, perderá su grado militar en el uso de su nombre y para las páginas de la historia.

Las devoluciones de los consejos escolares que informan al CNE la ejecución de las instrucciones de la Semana de Mayo dictada por el organismo refieren la excepcionalidad de tantos bautismos:

> Este consejo escolar, coadyuvando á los deseos de esa superioridad, para que este año revistiera excepcional importancia las distintas ceremonias a realizarse, celebró al efecto, antes de la semana de Mayo varias sesiones, consagradas preferentemente á los asuntos relacionados con dicha conmemoración (*El Monitor*, 1910, p. 1126).

Se brindan además con detalle las actividades realizadas como lecciones diarias, con el empleo de las láminas provistas por la oficina de ilustraciones, el acto central definido como literario-musical, el himno en la plaza, *etc.*

En medio de las acciones, en forma detallada, se describe el bautizo de la escuela ubicada en Juncal 690, con el nombre “French y Beruti”.

La ceremonia está presidida por un funcionario del CNE, quien

primero se preocupa por expresar la relevancia del bautizo:

> Bautizar una escuela importa colocar su misión educativa y de enseñanza a la sombra propicia y fecunda de los ideales, de los recuerdos, de las glorias que evoca el nombre, y obligar a la consagración de todos los días de mantenerlos frescos, de vigorizarlos y difundirlos, por deber y por justicia, para ejemplo e inspiración de nuevas generaciones, como noble y alta prolongación del pensamiento y del esfuerzo humanos, fulgurantes, más allá y por encima de la tumba que encierra los despojos materiales de la vida. Los nombres French y Beruti, elegidos para designar á esta escuela, suscitan recuerdos históricos, nunca más palpitantes y prestigiosos en esta Semana de Mayo, en el Centenario de nuestra Revolución cuando el celeste y blanco de nuestra bandera, entrelazados con las insignias de todas las naciones civilizadas de la tierra, forman algo así como un enorme pabellón, debajo del cual desfilan los niños de nuestras escuelas, los soldados de nuestro ejército, el pueblo argentino todo, en procesión fervorosa cantando el himno de la patria (Gallo, 1910, pp. 1127-1128).

Gallo ubica el bautizo como parte de algo más grande que instala, vía esta entronización de dos hombres de espada de Mayo, como los modelos de patriotismo, cuyo eco se replicará en las escuelas y en el pueblo todo. Así, el funcionario del CNE ubica la simbología de ese bautismo[39] como parte del credo patriótico, cuestión a la que recurre, además, en cada ceremonia de bautizo.

Seguirá su discurso señalando alguna participación política, tanto de French como de Beruti, y, en ausencia de biografías, construye una homologación con el pueblo: “Ellos son la multitud ciudadana que sigue la dirección reflexiva de las cabezas más altas, y que cuando aquella está ausente o vacilante, se gobierna por sí misma” (Gallo, 1910, p. 1129). Cualquier similitud con la obra de Ramos Mejía queda debidamente fundada. En su discurso se recrea una historia que replica la intervención de la Primera Junta y la destitución del virrey Cisneros. Va más allá de este hito de calendario escolar, dice de ellos: “Designaron la primera junta y crearon la escarapela celeste y blanca, esta misma que hoy adorna vuestros pechos como la flor simbólica de la Patria” (p. 1129).

Lo interesante es que se designe a la escuela con esta bina nominal, de quienes no se sabe muy bien su desempeño revolucionario –según el mismo Gallo admite–, pero, ante la ausencia de información, se invoca al patriotismo mítico para sortear la vacancia de

conocimiento. El funcionario une a los dos en el nombre de la escuela, en cumplimiento con la resolución del CNE, los proclama "inseparables, como nacieron á la historia, y como viven en la inmortalidad" (Gallo, 1910, p. 1132), y los reviste con la gloria de Mayo; un recurso que se empleará y reproducirá en los demás bautizos de las escuelas del Centenario, proferidos por el CNE.

Las ceremonias documentadas, con el rigor de la prescripción exhortada desde el CNE y sus funcionarios, exhiben otra arista de la clave de trascendencia, en términos de concreción de la proyección de la política pública educativa, y además, y volviendo al listado de nombres, la naturalización de una simbología, que ha olvidado a las personas detrás de sus estampas sacras.

9.3.4.2. Orientación patriótica

Este título remite a una publicación homónima de 1910, que se considera aquí como una evidencia más de las intervenciones estratégicas de formación de la Programa de Educación Patriótica como política pública educativa. Con el objeto de precisar "el carácter de la nacionalidad argentina", central en la agenda como tema de "palpitante actualidad", Saúl Escobar (1910) desplegará un voluminoso artículo, en el que desandará, desde sus argumentaciones, cuál sería la guía que marque el rumbo de la pedagogía patriótica para argentinizar al alumnado.

La organización general de la publicación inicia con la definición del problema de la "orientación", en singular, como vía única posible para sortear y dar respuesta al diagnóstico alarmante de una argentinidad que aún no es visible para el círculo dirigente. Para definir el sentido, el inspector revisa los modelos europeos de nacionalización, definidos como universales, con un sistema de referencias para la lectura de la realidad de su propio tiempo, que posteriormente le permite concluir, con precisiones en la prescripción de un hacer, que redundará en la cura del mal que asola a la nación del Centenario. Vuelve a indicarse que hay una apelación a los universales –como se sostiene, noreurocéntricos– para acuñar la propia forma que tomará el patriotismo argentino. Una tensión en los discursos propios de las intervenciones que se vienen advirtiendo.

La orientación, además, según la historia de los conceptos, aquí pareciera seguir la significación de rumbo, y no de consejo o recomendación.

Un pequeño llamado aquí de revisión historiográfica de la construcción del mito. La nación tiene una historia centenaria a través de la operación política del relato instaurado, mas la Argentina como Estado nación consolidado tenía a la fecha serios problemas para terminar el proceso. Además, extiende sus orígenes a la Revolución de Mayo y no a la Independencia. Lo relevante de esta intervención radica en que las significaciones que articulan el discurso llegan hasta las escuelas de hoy:

> La población, su naturaleza y composición, el territorio con su enorme extensión, la diversidad de razas, costumbres, religión, idioma, etc., son complicados elementos, que fundiéndose en el crisol de nuestra patria dan un nuevo producto, el cual necesariamente llevará impreso, en parte el sello de su procedencia, pero al que también es urgente modelar de acuerdo con los intereses legítimos y elevados ideales de nuestra nacionalidad (Escobar, 1910, p. 489).

La idea del "crisol de razas" es, además de una amalgama unificadora para moldear la identidad nacional, un manto homogeneizador, con el que se ocultará la diversidad vista por la dirigencia como un problema.

Ese otro que gobernar, fungido y delineado con los trazos ideológicos que tallarán una nacionalidad con los cinceles de los ideales constitucionales, se naturalizarán y encubrirán desde el acallamiento de la constelación compleja que se corresponde con una población formada por los hoy denominados "pueblos originarios", afrodescendientes, migración europea y un mestizaje, todos ellos fundidos en una misma matriz y deliberadamente ocultados.

Profundizando en las tesis de Segato, y yendo más allá, ese criollo despreciado por la monarquía española, devenido de ella por linaje, termina siendo el heredero de lo que consideraban la raza dirigente. Si queda duda alguna, para Escobar (1910), es necesario "modelar de acuerdo a los intereses legítimos y elevados de nuestra nacionalidad" (p. 489). De lo que surge el interrogante de respuesta inminente sobre de qué intereses se nutre la nacionalidad. Pues de los que escriben y ejecutan en sus políticas quienes dirigen la educación, para el caso.

En continuidad con un informe presentado a la sazón de las instrucciones enviadas por Ramos Mejía de 1908, Escobar identifica la

clave para su instauración: “El maestro es el factor principal, casi único, de la buena o mala educación que el niño recibe en la escuela, trátese de la educación en general, trátese del cultivo del patriotismo” (p. 233). Si el maestro es factor, atendiendo a su significado más simple, un elemento que contribuye a la producción de un resultado, se valida aquí la categoría construida de docentes efectores, comprendida ahora como la deriva de la formación de maestros y maestras que, como factores de la transformación para la construcción de la nacionalidad, reaccionan al estímulo patriótico y como respuesta transmiten patriotismo, lo efectivizan.

Un fragmento que evidencia la afirmación anterior:

> El maestro que tenga las cualidades, convicciones y sentimientos arriba expresados, ha de transmitirlos a sus discípulos y no solamente en la clase de historia ó de geografía argentinas ni á horas fijas ni en días determinados, sino en todos los momentos, aprovechando todas las oportunidades; unas veces dando la nota serena tranquila analizando hechos y cosas del país para mostrar todo lo bueno que lo hace amable, y también con tacto, las imperfecciones que debemos tratar de corregir para aumentar sus bellas cualidades; dando otras veces la nota entusiasta, sugestionadora, que hace vibrar el alma del niño, que lo conmueve, y fijan en él sentimientos sanos y firmes que determinarán su conducta mañana llevándolo a cumplir sin vacilar sus deberes de ciudadano pensando que se sirve á sí mismo y á su país (Escobar, 1908, p. 237).

De esta cita podría desarrollarse una tesis, pero aquí solamente se postulan algunos señalamientos para analizar el modo en que opera la ideología higienista instalada para la salubridad de los sentimientos de la niñez y trazan la construcción de lo bueno y lo esperado desde la dirigencia.

El spencerianismo que sigue Escobar va en la línea de una escuela que determina la posibilidad de educación y no la naturaleza, como lo explicaría el evolucionismo darwiniano.

En detalles de su precisión, la orientación que delinea Escobar prescribe hasta el tono en que se dicta la clase. Las cualidades, las convicciones y los sentimientos no son otra cosa que el fervor patriótico que se requiere “en una época de frialdad, de indiferencia por el cumplimiento de los deberes cívicos” (Escobar, 1908, p. 238), derivados del “carácter cosmopolita de nuestra población, y de nuestras escasas condiciones de fundir en un molde nacional que no

existe, al extranjero que incesantemente nos invade" (p. 238).

Desde su perspectiva, en sintonía con la construcción de otredad, la formación de efectores de patriotismo requiere modos que moldeen a la niñez de su tiempo en la ideología homogeneizadora que se piensa y efectiviza en las escuelas. Y si el molde nacional no existe, las instrucciones del inspector serán instrumentos como cincel y "a martillo limpio" –frase célebre de Ramos Mejía– para esculpir la nacionalidad, haciendo percutir las almas de patriotismo, parafraseando a Escobar.

Su diagnóstico es contundente; para él las escuelas nacionales y normales no han logrado formar los cuadros docentes para tal misión, y afirma que "debe empezarse por ahí, por el maestro" (p. 238).

Siguiendo la intervención de Escobar en su sistema argumental, puede apreciarse que opera en el mismo sentido que los funcionarios anteriores, formulando una diagnosis de Estados como Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y España, en sus esfuerzos y modos de establecer la propia nacionalidad. Pero de ellos desprende la diferencia con la Argentina; por ello será este funcionario quien pueda explicar el proceso para esta nación, de manera que se legitimará así como el conocedor que puede proveer de la orientación que se debe seguir para la consecución de la instauración del patriotismo, "todos los distinguidos educacionistas europeos manifestaban su sorpresa á la simple exposición que acontece en nuestro suelo" (Escobar, 1910, pp. 489-490). Otra vez la apelación a lo universal, que se traduce en este trabajo, como noreurocéntrico, para la definición de lo argentino, de lo propio.

Aquí se sostiene, según el capítulo octavo, que la dirigencia apela, usa o refiere según necesite a los pensadores europeos, pero no trasplantan sus modelos.

Dicho esto, y para revisar las recepciones que de los modelos universales se toman, para Escobar, el proceso de formación de las nacionalidades europeas obedece a leyes que no se aplican al sur de América. La condensación del relato en perspectiva comparada es magnífica:

> En vez de conquista, colonización deficiente, guerra de independencia, luchas civiles largas y tenaces, lenta preparación del régimen constitucional de orden, de paz y de progreso del país, y, sobre todo, en lugar de la población del

> territorio con cualquier especie de hombres que quisieran habitarlo, Europa tuvo otro género, otras causas, otra manera de construir sus nacionalidades: el Feudalismo, su caída, la aparición del poder central fuerte y consolidado, las luchas religiosas con sus resistencias desesperadas, rivalidades entre los núcleos que se formaban, tentativas de absorción y anulación de unos y otros, etc., una vez constituidas (Escobar, 1910, p. 490).

Además de una historia europea de luchas aplastada por la condensación formulada por Escobar, la línea argumental explicita la definición de los otros que gobernar o nacionalizar, por vía particular y universal, de la que solamente se indicarán algunos elementos centrales de la política educativa, de cuño eminentemente patriótico.

El ocultamiento de la población originaria, subrayado además por la "colonización deficiente", y la genealogía patriótica, que pondera a los exponentes del orden conservador como instauradores del orden, la paz y el progreso argentinos, no admite su intento de exterminio. La despectiva mirada del migrante como "cualquier especie de hombre", a lo que se le añade el rasgo de "invasor" de las citas anteriores y una contrastación con una historia europea magnificada, cubre e indulta al Viejo Continente de la colonización, que aún hoy perviven.

Otro elemento que constituye su discurso, relevante para esta investigación, surge del señalamiento del inspector de las "tentativas de absorción y anulación", para identificarlas como aspectos del proceso de homogeneización impartido en las escuelas para construir la nacionalidad, con un contenido patriótico unívoco que aún hoy sigue operando en los relatos escolares del presente.

Si quedaba alguna duda de otra continuidad, como las que se vienen indicando, entre el diagnóstico de *Las multitudes argentinas* y la acción de gobierno de Ramos Mejía en la presidencia del CNE y su recepción, la cita a continuación es absolutamente contundente:

> La escuela tendrá que luchar contra poderosos y violentos obstáculos que opondrán tenaz resistencia á su acción salubrificadora, pues causa verdaderamente pena y pavor el pensar que acuden á nuestras escuelas primarias (á veces coercitivamente) los hijos de aquellos que durante la noche concurren á las sociedades libertarias a embeberse en doctrinas de destrucción y los medios más eficaces de llevarlas á la práctica, individuos que adornan sus viviendas no con los símbolos de algo que implique ideas de paz, amor, respeto, nobleza del alma, concordia, vergüenza, sino con las efigies de abyectos criminales que privaron de la vida á muchos seres nobles; de

> individuos que titulándose apóstoles de la igualdad en la tierra, dicen ansiar un estado de felicidad completa entre los hombres, y que sin embargo, no tienen escrúpulo en sumergir en la más profunda desesperación hogares tranquilos y respetados, hiriéndolos con la estúpida y salvaje violencia que cínicamente alardean repudiar; de esos que con toda cobardía arrancaron la vida á la desgraciada Isabel de Austria, digna de todo respeto, no tanto por la reyecía, sino por los sentimiento puros que irradiaba su persona y la consideración que á hombres sin instintos depravados debe imponer la debilidad del sexo (Escobar, 1910, pp. 492-493).

Sin decir "anarquistas", se configura el "otro peligroso", el otro negativo, y el evidente temor del círculo dirigente, expreso en la cita en extenso. Tales explicitaciones funcionan en un doble sentido, signando al enemigo según todos los improperios detallados, y además señalando un aspecto no dicho de los movimientos feministas, a quienes combaten, que se resuelve con la bondad débil de Sissi emperatriz, apuñalada en 1898, diez años atrás del presente histórico del inspector. ¿Qué evidencia lo anterior? El repudio a los movimientos feministas incipientes y el temor por sus marchas e intervenciones políticas, en la escena reformista que habitan.

Para evitar los absolutos, las sedes de la fábrica de la soberanía, según la concepción de Altini (2005), operarán en las escuelas, que se encargarán, según Escobar, de encausar la tarea del "mejoramiento social" (p. 493) a través de las "sanas lecciones que empeñosamente consiga inculcarles el maestro" (p. 493).

Esta "verdad" que profesa el funcionario, originaria en el pensamiento de Ramos Mejía, materializa en un relato que se publica y edifica una otredad, configurando la opinión de los cuadros docentes, con las consecuentes implicancias pedagógicas. Tal misión encomendada es parte de la acción concreta del Programa de Educación Patriótica como política educativa de construcción de otredad, y tendrá, además de esa moral nacional, la capacidad de ocultar las diferencias en el proceso de homogeneización, desde una simbología y estética propias.

9.3.4.3. Un monumento, una puerta

Los efectores del programa patriótico, esos sujetos reproductores en las aulas del relato patriótico que comulguen con las prescripciones de su gobierno, tendrán un reconocimiento previsto, un gesto simbólico-material del gobierno educacional, a modo de escultura posguerra del

soldado anónimo. En el apartado anterior, se advertía la existencia de falsos apóstoles, por lo cual es necesario establecer a los genuinos; esos docentes siempre vocacionales y sacerdotales que seguirán, fervorosa y religiosamente, los dogmas patrióticos. Y, si existe un altar patriótico y un santoral litúrgico debidamente delineado, quienes catequicen según la doctrina –hoy invisibilizada– profesarán el culto, efectuando las acciones necesarias para participar del patriotismo modélico.

En diferentes publicaciones de la sección administrativa de *El Monitor* de 1910, aparecen referencias a la recaudación de dinero para construir el Monumento al Maestro, ese que habría sido estratégicamente diseñado en 1908. Bajo el título "Pro Monumento al Maestro", pueden leerse listas de donaciones con la suma, el nombre y el apellido del donante, y el total depositado en la cuenta del Banco Nación para este fin.

Una respuesta a la nota circular enviada a los gobernadores por Ramos Mejía –esa que se redacta en el instructivo del primer documento *La Escuela del Centenario*– es enviada al CNE por el gobernador de Entre Ríos, el médico Faustino M. Parera:

> Impuesto de la nota del señor Presidente y proyecto acompañado, referente á la erección de un monumento "Al Maestro" en la Capital Federal, que consagre la memoria de esos abnegados servidores de la humanidad y los presente a las edades futuras como símbolo de gratitud, y para cuya obra pide la cooperación de esta Provincia, me es grato manifestar al señor Presidente que, tan patriótico como generoso pensamiento, coincide en todo con los sentimientos y deseos que animan a mi gobierno, siempre y cuando se trate de actos de la naturaleza del que motiva estas líneas (Parera, 1910, p. 46).

Párrafo seguido, le explica que el dinero será solicitado a la Legislatura, quitándose la obligación de enviar el dinero. Un par de años después de su planificación, la obra continuaba siendo un proyecto para el que se seguían destinando donaciones, en su mayoría de particulares.

No habiendo sido edificado aún, como homenaje para los festejos del Centenario, una crónica de 1911 muestra que la cuestión había sido instalada de todos modos y no olvidada por los dirigentes. Según cuenta en un artículo de *El Monitor*, Carlos Navarro Lamarca –historiador y catedrático– se encuentra con Mariano Benlliure

(1862-1947), un escultor español renombrado, que, en el diálogo con el artista, le refiere que se encuentra abocado “en alma y vida ‘al Monumento del Maestro Argentino’” (Navarro Lamarca, 1911, p. 17).

Del relato se desprende que el escultor dice de su diseño: “Yo quiero llevar al mármol lo que siento y adivino del niño Argentino, y de sus maestros ideales” (Navarro Lamarca, 1911, p. 17).

Otro señalamiento más de la crónica del monumento que no fue se muestra en la afirmación del historiador: “Benlliure, á mi entender *ha visto*[40] en su interior las notas características del Maestro Argentino, y conseguirá llevarlas al mármol, con inconfundible realce” (Navarro Lamarca, 1911, p. 18). No será ningún maestro o maestra de la historia argentina quien sea merecedor de ser esculpido en el mármol, sino aquel que se supone es el ideal de la niñez nacional. Del diálogo se sustrae el modelo de maestro argentino, sin ninguna reminiscencia a los existentes. El efecto es a la inversa, y la cita que sigue precisa esa construcción modélica del maestro:

> … toda forma artística, todo carácter imaginado tiene derecho á la vida. En el mundo de los libros y del arte duermen las ensoñadas quimeras con reposo profético hasta el día en que los iniciados las ven, como Pigmalión, levantarse radiantes para recompensar su vida de abnegación y de fidelidad (Navarro Lamarca, 1911, p. 18).

El monumento y su proyección encargada en principio al artista español sirven como excusas para que el historiador ubique al presidente del CNE en el relato como iniciador de la reivindicación del maestro por esta vía.

> El doctor Ramos Mejía, ilustre iniciador de esta obra, ese personaje consular y de cuño patricio, puro de vida y grande de alma, que cuida con paternal solicitud á los niños retrasados y enfermos, y nacionaliza la educación en su patria; ese admirable escritor que percibe honduras espirituales y extraños estados anémicos, que pinta caracteres como el de Rosas y sus hombres, que ansía modelar lo futuro y sabe evocar lo pretérito, tal vez ha soñado un Maestro Argentino ideal, todo bondad, inteligencia, patriotismo y fuerza, y por ese mágico poder de irradiación de los espíritus selectos ha conseguido inculcar en el alma del artista los rasgos dominantes de la imagen que forjó con amor (Navarro Lamarca, 1911, p. 18).

No solamente hay que moldear una niñez argentina, sino esculpir maestros y maestras que tomen del ideal de la roca que observan, las características de su profesión. Si bien en principio la obra así descripta queda trunca, puede verse la acción del gobierno para moldear al magisterio, la formación puede verse desde ideales simbólicos encarnados en la piedra.

Como estrategia de intervención, el monumento al maestro fue planificado para instaurar el programa educacional, aunque su ejecución no se concreta en tiempos del Centenario. Su consecución, en principio solamente proyectada hacia la década del 30, muestra una continuidad con la política pública educativa del CNE en el Centenario y la recepción de su legado. Su destino no será jamás la plaza pública, sino que se constituye en la famosa Puerta Historiada[41], encargada al escultor Arturo Dresco (1875-1961), que se encuentra hoy en la Biblioteca del Maestro y que ha sido inaugurada en el Colegio Carlos Pellegrini, por supuesto, el 11 de septiembre de 1933.

Una publicación del CNE de 1933, cuyo título es "Conmemoración del Día del Maestro", reúne el proceso histórico desde el documento *La Escuela del Centenario* hasta la inauguración de la puerta historiada. Si bien las fuentes que median entre una y otra reglamentación son exiguas, un escrito de 1927 muestra que se vuelve a poner en agenda la construcción, y, en 1931, la Comisión de Didáctica eleva para su resolución el encargo a Arturo Dresco, revelando que ya el Banco Nación tiene el dinero reunido para tales fines: "Existe la suma de $ 15. 722, 65 m/n, recolectada hace veintiún años, para realizar el homenaje al maestro" (Consejo Nacional de Educación, 1933, p. 12). La cita revela el motivo de la dilación del proyecto del médico: la falta de aportes de los erarios provinciales y nacionales, según lo acordado, para su concreción. La concreción del monumento, por el presupuesto, variará sustancialmente, tanto en su ubicación como en su envergadura.

Dresco forma parte de la comisión, y, como inspector especial, se le encomienda "que proyecte el homenaje en la forma en que lo permita la suma existente" (Resolución del CNE, del 19 de agosto de 1931, p. 12). Como inspector, su respuesta se elevó a modo de informe con la descripción de la obra:

> El proyecto de puerta lo componen ocho bajo relieves que representarán, por ejemplo. La escuela en el desierto […] y una serie de episodios, posiblemente históricos, relacionadas con la vida del maestro, en las diversas regiones de la República, temas que serán indicados por el Consejo. Cuatro estatuas representando a Rivadavia, Belgrano, Esquiú y Sarmiento. Ocho medallones con los retratos de maestros y maestras que lucharon por el progreso de la educación. […]. En la luneta de la puerta la estatua de Minerva, radiante de luz corona el homenaje (Consejo Nacional de Educación, 1933, pp. 13-14).

La intervención exhibe continuidad con el relato del panteón patriótico, ya que los ocho cuadros que se materializan describen escenas de la educación en los diferentes lugares representativos de la Argentina, según sea escuela de montaña, austral, tropical, de cercanía pluvial, pampeana, militar, de adultos o de Capital.

Lo interesante, además, se encuentra en que los exponentes educacionales del panteón, según describe el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, son Belgrano, Moreno, Rivadavia y Sarmiento, que se yerguen como estatuillas talladas en una horizontal que media las puertas. Se debe profundizar la cuestión de la identidad de la figura proyectada de Esquiú, posiblemente desestimada por el ala laicista.

De la plaza a un muro, del mármol al bronce, de un escultor afamado español a un funcionario del CNE; el portal muestra en su estética y en la materialización de un proyecto estratégico la concreción del Programa de Educación Patriótica veinticinco años después de su ideación. La puerta por lo menos reúne referentes educacionales de panteón, pero no ideales.

La estética y la simbología pueden verse además en la enseñanza de contenidos estéticos con recursos que se distribuyen en las escuelas y se detallan en las publicaciones de *El Monitor* y en las actas del CNE.

9.3.5. La estética del Programa de Educación Patriótica

> El amor de lo bello vendrá después (Carlos E. Zuberbüler, 1909).

Muchas veces se asocia la palabra “estética” a una cuestión superflua o banal y no a un diseño deliberado de intervención en el ámbito de la política educativa. Vale decir que, a través del arte y la arquitectura, pueden visualizarse cuestiones tanto ideológicas como pragmáticas de la consecución de los objetivos del gobierno

educacional.

Un breve recorrido por estas aristas de intervención estratégica del CNE en las escuelas pone de relieve una construcción de la argentinidad siguiendo un diseño que se materializa en la edificación de escuelas, su arquitectura y el arte con el que se inocula este modo particular de relato patriótico como parte de algo más grande, que es la política educativa.

En un clima reformista que asume muchos rostros, Ramos Mejía tiene la manifiesta intensión de iniciar una reforma educativa, y así se lo comunica expresamente a los funcionarios del CNE, y particularmente a la comisión e inspección de arte. Estos integrantes del funcionariado son, además, exponentes salientes del arte de su tiempo, destacados como artistas y docentes universitarios, creadores y dirigentes de instituciones. Por su *expertise*, y como parte del CNE, en su mayoría serán consultados por el presidente del organismo para edificar y cincelar la estética y el arte patriótico, de modo que, por vía educativa, se transforme en "lo bello", "lo bueno" y "lo verdadero", que transmute la discursividad patriótica en relato nacional único, apelando al universal y delineando la identidad.

Para señalar este dispositivo que entra en las escuelas con el objetivo de formar a los docentes como efectores de la estética planteada, el médico encarga a los especialistas según orientaciones patrióticas la información y los lineamientos para accionar en las sedes educativas, que, según formulan los encargados, requiere de una iniciación urgente.

Una vez recibidos los informes, se convierten en publicaciones de divulgación, y de allí se deriva su carácter de intervención estratégica. Para su estudio se toman tres artículos que condensan este movimiento entre la estrategia gubernativa de Ramos Mejía y la promoción de transformación esperada. El primero –en orden de aparición en *El Monitor*–, del 30 de abril de 1909, titulado "El Arte en la Escuela", de Carlos Evaristo Zuberbüler (1863-1916), condensa el diagnóstico y la respuesta a la cuestión. El segundo es el artículo "Educación estética", del 27 de febrero del mismo año, cuyo autor es Eduardo Schiaffino (1858-1935). Y cierra la trilogía –solamente para el presente desarrollo– con "Educación Estética en la escuela", de Ernesto de la Cárcova (1866-1927), en abril.

Los tres renombrados artistas de su tiempo pertenecen a la

Academia y a la Escuela de Bellas Artes. En líneas generales, definen las dificultades, diseñan programas de enseñanza y además ofrecen los materiales que debieran emplearse, junto a un plan de formación docente, a través de congresos, concursos, compras necesarias, *etc.* Así redactan sus diagnósticos y respuestas educativas. Dice Zuberbüler (1909):

> Correspondiendo al deseo del señor Presidente, me es grato comunicarle algunas ideas sobre la educación estética que concuerdan con las que tuve el gusto de escucharle y que considero tan prácticas como oportunas, puesto que permitirían adaptar á nuestras circunstancias la feliz innovación que, desde varios años, ensayan por diversos medios, los países más progresistas en materia de instrucción primaria y de cultura artística generalizada. El desiderátum sería una reforma completa de la arquitectura escolar, inspirada en los modernos principios que nos dotara de nuevos edificios, construidos en apropiada ubicación, según las exigencias de la higiene y de la estética urbana, subordinado a criterio de salud y de buen gusto, la distribución de las aulas y su decorado (p. 3).

Queda clara la concepción de reforma educacional a la que se aspiraba, en sintonía con la ideología que queda expresada en la discursividad higienista, a la que se le añade la estética adecuada, según los dirigentes del CNE. El arte y la arquitectura que se llevan a la práctica en las sedes educativas existentes y en las proyectadas materializarán como parte de la política pública educativa, y desde la ejecución de cuatro dimensiones que es posible despejar: un ambiente artístico para el alumnado, la iniciación a la estética de docentes, un programa adecuado a la instrucción primaria, y, de ellas, los medios para su realización, que son la organización y los recursos para ponerla en práctica.

Las acciones que concretan irán desde la decisión de pintar las paredes de un aula hasta cierta altura con pintura lavable, a la compra de mobiliario que procure que “la lección estética debe surgir espontánea de los objetos que rodean al alumno” (Zuberbüler, 1901, p. 7). La transformación en cuanto a las reproducciones y otros materiales estarán bajo la fiscalización de la Oficina de Ilustraciones[42] y el decorado escolar y la inspección técnica del área; la primera, creada por el CNE, por iniciativa de Ramos Mejía, el 9 de agosto de 1908, que funcionaba en las oficinas de la Escuela Superior

de Niñas, n.º 3, Onésimo Leguizamón. La política pública educativa se concreta, además, en la creación de la burocracia necesaria para su implementación.

Eduardo Schiaffino (1909), por su parte, detallará los materiales y los recursos para poder llevar a las escuelas el arte que, según entiende, le había sido negado, también señalando a Ramos Mejía y su política educativa:

> La reforma que usted desea implantar en la reorganización de las escuelas argentinas, mediante la introducción de un poco de arte en la Escuela –privada hasta ahora del sol del espíritu de las almas– aún sería novedosa en gran parte de Europa (p. 21).

El arte en la escuela, según coinciden los artistas, es una muestra de la estética de la educación patriótica, fortalecida con las reproducciones de retratos de los próceres del panteón, las fotografías de monumentos y paisajes argentinos, escenas del sistema productivo agroexportador, etc., diseñados y definidos por el CNE. Las representaciones girarán en torno a un panteón y la correspondiente genealogía de ese linaje patricio.

El relato, entonces, no fue solamente la modalidad que adoptó la clase dirigente para instaurar sus ideologías, sino que la estética pondrá además la línea que zanjaría la diferencia entre los unos dirigentes y esos otros que gobernar.

Es así que, en el recorrido de informes y publicaciones, la estética muestra otro aspecto de la construcción de ese linaje patricio de los dirigentes, herederos de la línea de sangre iniciada en el Mayo de 1810, y que les arroga el derecho, según pretenden, de conducir a la nación y de producir la argentinización necesaria para seguir reproduciendo un sistema que los reconozca, liturgia patriótica mediante, como los únicos poseedores de los atributos de gobierno. El santoral mayor puede sintetizarse en el siguiente cuadro:

Tabla n.º 11. El Santoral y sus símbolos

Panteón Nacional	
Padre de la Patria, el libertador.	
Creador de la bandera nacional.	
El gaucho presidente.	
El padre de la Constitución Nacional.	
El padre del aula, el maestro.	
Cultura europea.	

Fuente: elaboración propia.

Con sus saberes desde el Estado, el CNE configurará la otredad homogeneizada según se respeten las instrucciones de los valores enlistados, atribuibles a los próceres; en vez de a cada santo un altar, a cada hombre de gobierno una paternidad de los orígenes que deberá ser venerada e imitada, y de allí los rasgos de esa homogeneización fundada en un deber ser patriótico.

Esos *Patres gentis* ubicados como *pater patriae* serán modelos de imitación según las nuevas significaciones de la historia fundacional de esa argentinidad que se ha de reproducir según una función patriótica, que se dirime en el novecientos. Ni siquiera Ramos Mejía –como se ha visto– puede imponer un relato escrito y recepcionado por su círculo, como en el caso de Belgrano, al que le volverá a restituir la hazaña de la creación del pabellón patrio, aquella acción fundacional que el médico adjudicará a la multitud de su tiempo.

La galería de retratos muestra esta distinción entre "los unos y los otros" desde su perspectiva, y siguiendo el viejo adagio: una imagen vale más que mil palabras, la otredad en fotografías que a continuación muestran tamaña sentencia.

Imagen n.º 4. Presidente y vocales del CNE. La aristocracia gobernante en el Centenario de la Revolución de Mayo

Retirándose de la Plaza del Congreso

Aquí se ven los miembros del CNE participando de los actos por

las fiestas de Mayo. En el centro se ubican el presidente y los vocales. El grupo selecto se hace presente en los actos y formula sus discursos a la multitudinaria plaza que convoca una y otra vez para las manifestaciones patrióticas previamente prescriptas e instruidas por vía resolutoria y comunicadas nuevamente por los inspectores en las sedes educativas.

Y, si esta es la elite dirigente del CNE inmortalizada en las fotografías, la que sigue es por demás esclarecedora y una de muchas que se despliegan en la galería que compendia *El Monitor* para su difusión. A modo de peregrinación patriótica, la multitud de escolares llega e inunda la plaza, de esas manifestaciones de fervor quedan retratadas las escenas como modélicas y se publican para su imitación, la operación vuelve a ser clara.

Imagen n.º 5. Festejos en la plaza. Multitud sin rostro, alumnos, alumnas y docentes

Fuente: *El Monitor* (1910, p. 1104).

Banderas de ceremonia en alto, las escuelas se congregan en las plazas para entonar las estrofas del himno hasta aprenderlo, según es resuelto por el gobierno educacional. Y, como se ha visto, tan intencional es este proceso que se crea una repartición del propio CNE, para llevarla a la práctica la Oficina de Ilustraciones.

La galería de retratos del linaje, en una operación deliberada de la que solamente se exhiben los retratos de aquellos que forman la genealogía de la paternidad de la nación, tendrá además una especie

de conversión para sumarle atributos educacionales a cada uno.

Solamente unas líneas en cuanto a la edificación escolar del novecientos. En la escena de un territorio poblado por escuelas ranchos, por inmuebles alquilados –según arrojan las fuentes–, sin ninguna comodidad, como baños o elementos prioritarios para la enseñanza, sin las aulas necesarias, puede advertirse la preocupación del CNE, que recibe la información de sus inspectores e interviene con acciones concretas como las remisiones o partidas para la compra de materiales que se detallan en sus informes, si bien no resuelve la problemática de fondo, ponen la cuestión en foco y establecen reglamentación precisa que tramita en las escuelas de los más remotos lugares a través de los inspectores.

9.4. Las actas entre los diseños y las prácticas

Para finalizar el capítulo, se caracterizan estos documentos de gobierno según el recorrido de las actas de sesiones del CNE, durante la presidencia de Ramos Mejía.

Se define el acta para la política educativa como el instrumento público de un organismo que legitima una acción de gobierno y que compromete a los partícipes asistentes y firmantes a la concreción de los acuerdos y las decisiones que llevar a la práctica. Según su etimología, deriva del acto, en este caso de gobierno, y por eso se ubica como intervención del CNE y sus dirigentes. La modalidad de certificación de cada documento se realiza con rúbricas en la sesión posterior y al inicio de ella, según la firma de aprobación del presidente y el secretario.

Un importante hallazgo para fortalecer la hipótesis de continuidad del Programa de Educación Patriótica del CNE, hoy CFE, creado y recreado, en diversas oportunidades, son las publicaciones de sus actas en soporte digital, entre 1881 y 1976. Entre manuscritos y ediciones de la sección oficial de *El Monitor*, son fuentes reveladoras y, además, han sido escasamente estudiadas en su conjunto.

Estos valiosos escritos dan cuenta de las sesiones del CNE, cuyas características generales exhiben una frecuencia semanal de aproximadamente dos horas de duración, y que conserva una organización habitual, dividida en cuatro secciones en un orden que no asombra, sección capital, sección provincias, sección territorios

nacionales y, por último, la sección denominada “varios”. La organización exhibe otra evidencia del poder desbordante del organismo, al ocuparse en su actividad gubernamental de las jurisdicciones.

En cuanto al cuerpo del acta, se inicia con el registro de la asistencia y es el presidente quien inaugura la sesión. El tratamiento de cada expediente que se presenta al CNE posee un número y un formato, establecido en tiempos de Ramos Mejía, para ordenar el tratamiento de cada uno. Es el mismo presidente quien propone a vocales e inspectores el formato y el contenido de las planillas que elevar a las autoridades –muy similares a las presentes–, como establecimiento burocrático de la organización del gobierno de las escuelas comunes.

Además, estos expedientes se ordenan en secciones para su tratamiento en las sesiones, según el orden que de las actas se desprende, recordemos nuevamente. Primero capital, luego las provincias, según el requerimiento, y por último los territorios y las colonias nacionales. En la sección oficial de *El Monitor*, puede verse en los informes de la publicación un ordenamiento similar.

La sesión correspondiente al inicio del gobierno de Ramos Mejía en la presidencia del CNE es la quinta del año 1908, fechada el 30 de enero de ese año, en su versión impresa el acta adjunta el decreto presidencial con el nombramiento[43] del médico para el cargo, con acuerdo del Senado, con fecha 25 de enero de 1908. Las dos sesiones anteriores fueron presididas de forma interina por José Zubiaur (1856-1921).

En cuanto a las acciones de gobierno que condensan las actas, se puede encontrar enunciadas en sus páginas las de comunicar, autorizar, conceder o no subvenciones solicitadas por los Estados provinciales, no hacer lugar a peticiones, rechazar las solicitudes de los consejos escolares en torno a construcciones de escuelas en provincias, cargos, licencias con o sin goce de sueldos, pago de gastos, consideraciones de pago o aumento de alquileres, multas y sus devoluciones por infracción a las disposiciones del CNE, entre otras.

De la enumeración anterior, no se desprende una acción de gobierno que exceda las atribuciones formuladas por las regulaciones de la ley 1.420. Es más, si vinculamos esta cuestión con el capítulo séptimo de este apartado, se advierte que aquellas funciones

declarativas, comprendidas en la normativa, y que se derivan del funcionamiento efectivo del organismo, pueden constatarse en el despliegue de la acción del gobierno del CNE. Entonces, considerando solamente las actas estudiadas, es posible afirmar que todas las funciones puntualizadas por el articulado se cumplen, y que además se apela a ellas para legitimar acciones como la publicación del informe del CNE para su divulgación.

Otro aspecto que surge de su lectura es la potestad de "facultar a la Inspección Médica para que formule una serie de reglas é instrucciones a las que deberán ajustar sus procedimientos en el desempeño los facultativos" (CNE, 1910, sesión 1.º, p. 7), además de permitirles nombramientos de médicos *ad honorem*.

De las vueltas del nudo del Programa de Educación Patriótica como política educativa, atendiendo a la instauración del patriotismo que se constata en las actas, se desprende la ejecución de recursos por cuenta del organismo para la implementación de la creación de cargos, ampliación de plantas, distribución de los materiales producidos por la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar, la designación de comisiones para los festejos del Centenario, la Semana de Mayo, *etc.* Estas serán las líneas de acción de un gobierno que llega a las escuelas y que muestra su obra de gobierno con informes, producciones y celebraciones concretas, documentadas de tal forma que hacen evidente ese accionar desde sus diversas concreciones.

A su vez, la sistematización de la entrada a las fuentes permite advertir que se expandirán las funciones del organismo por el crecimiento de sus dependencias, revelando una vez más que quien gobierna la instrucción primaria es el CNE, y que la subordinación a la cartera queda meramente a instancias de informarle al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública lo actuado.

Para tomar el ejemplo del monumento al maestro, que se deriva también de las actas, la acción de gobierno no procede del misterio, y, aunque se resuelve décadas más tarde, la potencia de su iniciativa trasciende el ciclo político que la propone prescindiendo una vez más, para su ejecución, de la cartera de Instrucción Pública.

Para comprender el arco de intervenciones, puede mostrarse como evidencia una cuestión interesante en cuanto a la cristalización del higienismo en el atravesamiento de las escuelas comunes, al surgir de varios pasajes de las sesiones las solicitudes y las discusiones para

la instalación de baños con inodoros en las escuelas: "… aprobar la construcción de wáter-closet en el edificio de la calle Belgrano" (actas del CNE, 1908, sesión, 5.º, p. 39).

Para poner en foco la acción del gobierno en las sesiones, vinculadas a las demás fuentes del Programa de Educación Patriótica, surgen otras pistas relevantes. Queda registrado en acta que la reforma patriótica es liderada por el presidente del CNE: "El señor Presidente presenta á la consideración del Honorable Consejo nuevos programas" (actas del CNE, 1910, sesión, 1.º, p. 10). Asimismo, otro fragmento muestra la actuación protagónica de Ramos Mejía en la toma de decisiones del CNE: "Tengo el agrado de someter á la aprobación de V. H. la nómina de próceres y patricios argentinos, con cuyos nombres, á juicio de esta presidencia, deben bautizarse las escuelas públicas durante la Semana de Mayo de 1910" (p. 10).

Con el número de expediente 13.374, se aprueba sin más la presentación del programa para la reforma patriótica que inicia el médico desde su gobierno del CNE. Y para contrastación de las publicaciones de *El Monitor*, pueden verse las acciones anteriores a los "bautizos" patrióticos con los cambios de nombre de instituciones con denominaciones de inscripción local, que luego, Ramos Mejía mediante, tomarán aquellos del panteón, ahora en clave nacional. La lista es más extensa y precisa que la anterior, sumando a Nicolás R. Peña para la edificación proyectada de la escuela de Capital ubicada en Rodríguez Peña 747, Hipólito Vieytes, en Perú 782, Fray Cayetano, en México 1629, entre otros.

De un total de cincuenta y seis (56) edificios escolares que se proyectaba bautizar –muchas de las escuelas estaban aún en construcción a la firma del acta–, se bautizaron veintinueve (29) en los festejos del Centenario. La diferencia entre lo proyectado y lo concretado muestra, en el corto lapso de actuación, una ejecución que, si se mide solamente por la cantidad, apenas rebasa el cincuenta por ciento (50 %) de concreción.

El avance en el estudio de las actas también permite documentar que se resuelve intimar a constructores para la finalización de obras en edificios escolares y dotar de insumos a la Dirección de Arquitectura, aspectos de gobierno que muestran una ampliación de facultades y atributos del CNE, que se van consolidando por fuera de los límites legítimos según su creación originada en la ley 1.420.

Otra pista para seguir profundizando es el incremento de escuelas bajo la órbita de gobierno del organismo, que se desprende del cruzamiento de datos, como el aumento de subvenciones otorgadas a las provincias, la ampliación de aulas y nombramiento de personal, la creación de las escuelas Láinez, escuelas que promoverán la expansión y el poder de administración y acción del CNE.

Para finalizar el apartado de las actas, se comparte el dato de la finalización efectiva de la gestión de Ramos Mejía siguiendo las sesiones de su presidencia. La primera sesión de 1913 es la última del médico. Al finalizar el acta, se constata que no está firmada por Ramos Mejía. La segunda sesión de ese año, del 9 de enero, es presidida por el Dr. Pastor Lacasa (1855-1922), quien además rubrica el acta.

El volumen documental de las actas requiere de un estudio en sí mismo, por lo cual aquí quedan planteados los modos en que sirven a la comprensión de la acción gubernativa de la política educativa de un ciclo. A continuación, algunas consideraciones de la disputa por la función de la educación desde su complexión política.

9.5. Función política y función patriótica

En este cierre del capítulo y de la tercera parte del libro, luego de desandar aspectos constitutivos de la política educativa implementada por el CNE, se vuelve a la función eminentemente política de la educación, categoría de Tedesco (2003) que, unida a otras tesis, sigue la perspectiva de la edificación o fabricación de la ciudadanía, la cuestión de la construcción del otro que gobernar desde la educación.

Aquí, siguiendo la hipótesis fortísima y vigente del maestro, fue posible ahondar en la profundidad de tamaña afirmación desde el recorrido de la arista que transita el proceso legitimador del círculo dirigente, ese que gobernó la educación desde el CNE. Parafraseando a Tedesco (2003), la función política es propia de la educación, pero, cuando esta es “eminentemente política”, se impone por sobre las demás funciones que le incumben a la escuela.

Entonces se identifica en el estudio de la política educativa una función patriótica que es preciso definir y surge como aporte desde la síntesis de los estudios y análisis realizados. En torno al presente capítulo y a los anteriores de esta tercera parte, se exhiben procesos de legitimación de los denominados “hombres de gobierno”,

estableciendo, por un lado, a ese sujeto de la república que gobernar y, por otro, al sujeto que la gobierna.

Se encuentra en las referencias a la paternidad de la nación y a los lugares del panteón patriótico una forma posible de nombrarlos en latín como *Patres Gentis*[44].

Siguiendo las expresiones latinas vinculadas a la patria como tierra del padre, se encuentran términos que favorecen la explicación de ese proceso que a su vez legitima al gobierno educacional. Se instaura desde diversos aspectos, desde un relato de paternidad, el discurso, la simbología y la estética patriótica que formaliza en un panteón de *Patres Maiorum Gentium* de los que derivan los *Patres Minorum Gentium*, que forman la aristocracia que gobierna.

Lo anterior puede expresarse como un modelo similar al reproducido por la función sacerdotal primera de legitimación del poder, de origen divino, un proceso que no es para nada novedoso. Y, si se sigue profundizando en esta desagregación, se accede a la concepción de una distinción en la filiación a esa patria.

A continuación, surge la pregunta por el funcionamiento de esa transmisión: por un lado, se encuentran los que poseen, por su naturaleza aristocrática, capacidades innatas para ejercer el gobierno, y, por pertenecer al linaje patricio –según sus propias visiones–, los descendientes serán portadores de las destrezas para gobernar, cuya transmisibilidad en el tiempo y por la vía de una herencia paterna se constituirá en un encadenamiento genealógico que contempla a quienes gobiernan y administran la educación. Así la sucesión, Ramos Mejía estará ubicado en la consecución de los padres primeros por su abolengo, y, en esa construcción, algunos de los funcionarios serán *Patres Minorum*. Por otro lado, quienes no poseen linaje patricio, en una forma u otra, serán hijos por adopción y constituirán al pueblo de la nación, ese otro sujeto que gobernar.

La función sacerdotal ahora patriótica definirá entonces a ese círculo dirigente en continuidad con los *Patres Gentis* del panteón, atendiendo a la dimensión de la utilización de una política pública educativa como vía que, además de construir al ciudadano argentino que gobernar, define y decide quiénes son los genuinos gobernantes.

El Programa de Educación Patriótica así indagado revela este aspecto que complementa la función política haciendo foco en la potencia de un organismo de gobierno que puede legitimar no

solamente al lugar propio, sino también al resto de la dirigencia; tomando el Programa de Educación Patriótica como objeto de estudio, la perspectiva de gobierno, en particular del CNE, muestra los esfuerzos de esas legitimaciones y el poder para instaurarlos, de modo que se han materializado en el relato mítico fundacional, con una liturgia propia, que hoy se asimila a toda la nación.

La función patriótica definida por el programa educativo para este ciclo es la definición más cabal de la meta educativa de la dirigencia del centenario, que muestra su proceso de materialización desde las estrategias de intervención y de las intervenciones estratégicas del gobierno de la educación común.

En el último apartado, como cierre de esta investigación, se condensan a modo de conclusiones los hallazgos y aportes para seguir pensando en el estudio de otras políticas educacionales con perspectiva histórica. Al finalizar, se incluye un anexo documental con cuadros de relevamiento biográfico, secuencias de tiempo y archivo fotográfico, para dar continuidad en la investigación que se abre en torno al legado del Centenario, pero ahora de la Independencia.

Los hasta aquí desarrollados son tránsitos de una investigación teórica y metodológica y luego llevada al caso de una política pública educativa, para intentar desandar del nudo del Programa de Educación Patriótica del Centenario las acciones de gobierno que promovieron la construcción de una otredad homogeneizada desde el CNE.

Desde los tramos finales de producción de información, se ponen a consideración del lector las condensaciones y conclusiones que construyeron conocimiento para el estudio y la profundización de una política pública educativa con perspectiva historiográfica.

1. Nuevamente aquí se cree necesario recordar que semejante osadía metodológica fue posible a través del diseño del Enfoque Rizomático, que se despliega en la segunda parte de esta tesis. ↲
2. En la nueva publicación en extenso de *El Monitor*, la palabra “independencia” se sigue manteniendo, con una corrección en la escritura con mayúscula (Ramos Mejía, 1910, p. 1069). ↲
3. También puede recorrerse como una Z, o, como se propuso inicialmente en el planteo, en forma de N, en posición o invertida. ↲
4. Se adelante aquí que el monumento se erige en 1931 como puerta que hoy se encuentra en forma de Puerta Historiada en el Colegio Carlos Pellegrini. Conmemoración del Día del Maestro, 11 de septiembre de 1933), Consejo Nacional de Educación. ↲
5. Véase en el anexo el cuadro de biografías políticas. ↲
6. Una retreta en el ámbito militar, y según la RAE, tiene que ver con el toque de

retirada para la vuelta al cuartel. El “objetivo indirecto, favorecer la iluminación de los frentes de las casas, durante la Semana de Mayo” (Ramos Mejía, 1909, p. 31).

7. La apreciación se debe a la lectura de *Los simuladores de talento*, escrita por Ramos Mejía y publicada en 1904, en este ciclo reformista, dedicada a un exponente de los reformistas liberales, Roque Sáenz Peña.
8. Un dato curioso es que, en las ilustraciones de la portada de los dos tomos que componen la obra, son los escudos de la Universidad de Córdoba y Chuquisaca.
9. Una acotación primera en cuanto a la concepción curricular y sus instrumentos de estudio que pertenecen a otra época, establecidos sus analizadores en el sistema nodal de la segunda parte, se aplican aquí con los debidos resguardos del caso.
10. Esta dimensión de análisis se inició en el marco de la investigación para el seminario nodal “Diseño, desarrollo y evaluación”, a cargo de la Dra. Wigdorovitz de Camilloni, y en estas líneas va el agradecimiento por sus aportes invaluables para el enriquecimiento de este libro.
11. El nombre de la calle donde se ubica en la actualidad el Ministerio de Educación le sustrajo el nombre al palacio Sarmiento.
12. Se respeta la ortografía de la época.
13. De las producciones del dirigente y de los relevados de *El Monitor*, no se han encontrado aún datos bibliográficos.
14. Se respeta la grafía y ortografía de la edición.
15. Siguiendo las orientaciones de la historia de los conceptos, se emplean las denominaciones del discurso de su tiempo. Así se llamaba a los seguidores de Pestalozzi, según Patrascoiu.
16. La iteración aquí no se emplea como recurso metafórico, sino como refuerzo de las significaciones tripartitas de la formación involucrada en el análisis del programa de educación patriótica.
17. Información disponible hasta el 4/08/2020 en la página del Ministerio de Educación, en t.ly/knV5.
18. Las cursivas son del autor.
19. De la cita quiere subrayarse, además, que, desde una lectura etimológica de la fuente, *padre* tiene una raíz latina común a *patria*.
20. Lugones desaconseja que los empleados públicos de la educación conserven sus cátedras puesto que los considera, por ser funcionarios, “en la práctica […] generalmente muy malos” (p. 88).
21. En el caso de ser extranjero, se agrega “posesión perfecta del castellano” (Lugones, 1910, p. 92).
22. Califica en el inicio: “Ningún agente de disolución social tan activo como el feminismo que otra vez más aparece en la historia marcando un contraste de civilización” (Lugones, 1916, p. 9).
23. Los encuentros del seminario de la Dra. Gloria Edelstein promovieron ejercicios interesantes de entrada a las aulas del pasado, empleando modelos de movimientos que pudieron ser implementados en la reconstrucción de clases del pasado y desandar cuestiones didácticas poco profundizadas desde la perspectiva del gobierno educacional.
24. El autor posee, entre otras publicaciones, *Canto escolar*, *25 de Mayo*, *Migraciones y arrinconamientos de indios sud americanos* (1909), *Congreso de 1816* (1911) y *Educación de la mujer* (1930).
25. El inspector indica primero una serie consecutiva de complejidad creciente de los dibujos y después aclara: “Es claro que se trata de dibujos libres” (Bavio, 1910, p. 1078). Es difícil apreciar la libertad con la prescripción acotada del instructivo, la visión de Bavio se contrapone a los presupuestos de Malharro.
26. Se entiende para la época como algo ilustre o reconocido.
27. Fragmento de la letra del Himno Nacional Argentino aprobado en la Asamblea del año XIII, de Vicente López y Planes y Blas Parera. Disponible en t.ly/gyYY.
28. Ver en el anexo documental la galería de fotos de los ensayos y los actos, en que el ritual del himno se instala.
29. No debe confundirse la identidad de Francisco Moreno, el escritor español, conocido en educación como el redactor de la ortografía, Dr. Moorne.

30. El comentario remite al tiempo de escritura del documento de mi tesis doctoral, como huella del contexto de producción, hacia este escrito en forma de libro. ↲
31. Si bien se selecciona a Belgrano por su participación en los eventos de la Revolución de Mayo, en cuanto al relato y la construcción de un prócer de panteón, puede leerse la obra de Martín Kohan (2005), *Narrar a San Martín*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora. ↲
32. Parte de este estudio fue publicado en el libro *Congreso Belgrano y su tiempo*, Academia Nacional de la Historia, 2020. ↲
33. La frase fue expuesta por D'Azeglio en la primera sesión parlamentaria italiana de unificación, del 18 de febrero de 1861. ↲
34. Revolución de 1809. ↲
35. Belgrano. ↲
36. Se abrieron a partir de la presente líneas de investigación con relación al Centenario de la Independencia, y su correlato con el ocaso del orden conservador, desde la perspectiva de las políticas públicas educativas de ese tiempo. ↲
37. La página de la CABA exhibe este retrato señalando su participación como vocal de la Primera Junta de Gobierno. Ver t.ly/_ftq (13/08/20). ↲
38. La página del Archivo Literario de Chivilcoy contiene imágenes de mucho valor para el estudio de la simbología del relato patriótico. Ver t.ly/a_ne (13/08/20). ↲
39. Se subraya nuevamente aquí la distinción necesaria para esta investigación entre bautismo y bautizo. ↲
40. Se respeta la grafía de la fuente. ↲
41. La información de la ubicación actual y las características del monumento fueron tomadas de la página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En t.ly/Q1KP (12/08/2020). ↲
42. Ver galería fotográfica en el anexo. ↲
43. Véase el apéndice documental. ↲
44. La búsqueda por las definiciones de los padres de la nación o de la paternidad nacional siguió las evidencias de los trabajos en torno a la cuestión de la nación del Dr. Héctor Muzzopappa y al empleo de diccionarios de latín de antigüedad necesaria mas nunca suficiente para la construcción nominal de la nueva categoría. ↲

Parte IV.
Consideraciones finales y puntos de fuga

A partir de aquí, se vierten las formulaciones del punto de llegada de este recorrido investigativo –aquel camino iniciado en 2016–, a modo de arribo a conclusiones, síntesis, resultados, hallazgos y abducciones, en el desenlace del nudo problemático que puso el foco en el Programa de Educación Patriótica interpelado como una política pública educativa del CNE, desde reflexiones teóricas, construcciones metodológicas y la realización de un plan delineado para su estudio.

En este apartado, se plantean dos cuestiones, según versa el título, el cierre de la escritura de este libro y, por otro lado, las derivas de un proceso de investigación que continúa. Por esto no se acuerda con los cierres provisionales en cuanto a las formas de las producciones académicas, porque la conclusión es una interrupción que separa aquello que se definió como un todo, formalmente clausurado en la página "número tanto" de la producción escrita, de esos puntos de fuga que provee el Enfoque Rizomático, para seguir indagando.

Y, como la investigación es rizomática, permite esa cuarta parte que así explicada no es paradojal respecto de la primera, porque las pistas intelectivas, los hallazgos, los matices y las hipótesis destituidas abren otros caminos de bosque hacia una nueva planicie: el estudio de las políticas públicas educativas del CNE en el Centenario de la Independencia. De aquí señalar una evidencia resultante de la lógica del proceso de escritura que no termina de aprehender y comunicar esos sinuosos recorridos transitados por quien investiga, en un escrito que no refleja esa riqueza, sino que apenas la introduce.

El Enfoque Rizomático pudo sortear las matrices jerárquicas de estudio empleando la teoría de los nudos para desandar su entramado complejo, en un corrimiento de ese ordenamiento matricial hacia un

movimiento que aprecia la profundidad y donde la hondura no es menos importante que el panorama, sino que se presenta como modos diferentes y complementarios de ver, de focalizar aquellos objetos de estudio que se construyen. Una resultante es la definición representacional del iceberg de la política pública educativa del Centenario, esa que estaba oculta tras un programa de enseñanza patriótica.

Entonces, para puntualizar, este es efectivamente un cierre de la investigación pensado como el resultado de la escritura de la tesis doctoral que, ahora rediseñado como libro, es definitivamente una conclusión formal. A partir de aquí, y solamente a los efectos de un orden para quien lee estas páginas, las resultantes y derivas del proceso.

La reflexión teórica de la primera parte derivó en un sistema de referencias con el diseño de un enfoque metodológico definido para el estudio del nudo problemático de las políticas educativas, diseñadas e implementadas por un organismo, el CNE, promotor, por vía educativa, de la construcción de una enseñanza patriótica. Esta afirmación revela como segundo aporte que, en las investigaciones primeras y en el avance del estudio, una fuente leída en continuidad con el diagnóstico de *Las multitudes argentinas* era la punta de un iceberg de algo mucho más grande y oculto, que era la educación patriótica como una política educativa, cuya recepción opera hasta el presente.

El sistema de referencias de la primera parte proveyó de aspectos enunciados y no profundizados en relación con la modalidad patriótica asumida por el programa, estudiado ahora como política educativa, desde el gobierno de la educación común, revisando además las ideologías y los legados de la denominada modernidad a las que se apela en su diseño. Este conocimiento permite reconocer modos de instalar políticas a lo largo de la historia.

Con esta breve introducción, se da paso al décimo capítulo, que reúne la recuperación de los aportes de cada sección del libro, que sirven para apenas aproximarnos a la constatación de las hipótesis primeras. Además de los aportes de cada sección, se recobra el diálogo entre cada una de las partes.

Los aportes se organizan, a su vez, siguiendo las reflexiones teóricas del primer apartado, recobrando las construcciones

metodológicas para la consecución de los objetivos planteados, y la tercera se ocupa del devenir de la investigación misma y compendia la construcción de conocimiento en torno al objeto empírico.

10

Aportes para el estudio de una política pública educativa, en perspectiva histórica

Este capítulo puede ser leído primero, y, desde aquí, se puede ir hacia los sistemas de referencia, la metodología y la investigación misma que permite desandar las sentencias del presente.

Ubicado aquí como último apartado capitular, ofrece el desenlace del nudo transitado, como cierre de un libro que, por devenir del género tesis, de calibre doctoral, no ha ahorrado en esfuerzos para la construcción de conocimiento en torno a las políticas educativas del CNE del Centenario, desde una perspectiva histórica, y propiciado, del mismo modo, el diseño y empleo de recursos metodológicos para tales fines. Se ha sumado a ello la articulación de fuentes documentales que no se habían puesto en diálogo respecto del estudio de un órgano particular de gobierno de la educación, poco profundizado, según los especialistas.

De la necesidad de ampliar las referencias de distintas tradiciones de lectura que indagaron el gobierno educacional y la educación común, surge el primer apartado, y de las precisiones del diseño metodológico, el segundo.

Las revisiones epistémicas habilitaron la ruptura de los bordes matriciales y jerárquicos, de desarrollos propios anteriores, y así desplegar la propia metodología historiográfica de diseño educativo, en un proceso que, en definitiva, transitó por las reflexiones de la edificación de la otredad, por vía educativa, hacia la definición de categorías novedosas para interpelar las políticas que definieron la argentinidad en un tiempo particular. A continuación, aquellas consideraciones finales, pero que admiten a su vez la apertura de los

avances de las próximas investigaciones y que son fruto de la que aquí concluye en tres movimientos: de la reflexión epistemológica al objeto de estudio, de la construcción del objeto a la práctica investigativa y del estudio del objeto a la construcción de conocimiento en dos sentidos, la liturgia patriótica consolidada y el gobierno del CNE de la educación común.

10.1. De la reflexión a la construcción del objeto

El corpus del estado de la cuestión permitió delimitar el problema en relación con la vacancia de conocimiento en torno al CNE y sus políticas, estableciendo como punto de partida el recorte del ciclo del Centenario de la Revolución de Mayo, desde donde se desprende la hipótesis de instauración de la denominada "educación patriótica".

Hasta aquí, desde otras indagaciones compiladas en el primer apartado, se han recuperado algunas dimensiones y alcances de la tan nombrada educación patriótica, entendida como el diseño primero que intenta instaurar una discursividad. El análisis de ese discurso, a su vez, requiere de la revelación de los resortes a través de los cuales se implementaron reformas educacionales, desde la actuación de un gobierno que administra y gestiona, según nombres del presente, la otrora nombrada como educación común. La reforma educativa para el presente no es otra que una arista de las Reformas que se extienden entre la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, poniendo como corte –aunque esto debe ser profundizado– el 1930[1].

Y, para plantearlo de otro modo, si, en investigaciones que antecedieron a la presente, tal como queda definido en la introducción y en el estado de la cuestión ampliado, se advertía el éxito del denominado por la dirigencia "Programa de Enseñanza Patriótica", en esta indagación, pudo mostrarse que ese "triunfo" del círculo dirigente del novecientos puede ser comprendido por un delimitado y claro instrumento de gobierno que es una política educativa que se diseñara desde el CNE para resolver la cuestión del inmigrante, por ellos tan temida. Asociada ahora al Programa de Educación Patriótica la palabra "éxito", se retraduce en la trascendencia de la política y remite a la constatación de los efectos de la transformación deseada, en la transmisión efectiva de la enseñanza patriótica y su permanencia, vigencia a lo largo del tiempo.

Tal transformación educativa se evidencia no solamente en el plano discursivo, sino en las acciones concretas de gobierno del CNE para llevarlas a la práctica. La función eminentemente política de la educación, en el ciclo del Centenario, ahora puede ser definida como una función patriótica, por los contenidos de este tinte, formulados por los partidarios de este orden conservador del programa instaurado, atravesado por el clima reformista del periodo. La tensión entre conservadurismo y reformismo quedó debidamente planteada.

El cuestionado estado de la cuestión acotado en la tercera parte, devenido de los estudios que condensa el primer apartado, ofrecieron las condiciones para encontrar otras modalidades metodológicas y construcciones teóricas en torno al problema construido, para acceder a las dimensiones que interpelaron la modalidad y los contenidos de esta política pública educativa, tomando, por un lado, el acervo de las definiciones de otredad y la nacionalidad, ya definidas por diferentes disciplinas y autores, empleadas ahora como claves para analizar ese proceso de ocultamiento de la diversidad con el manto homogeneizador de la argentinización que en forma expresa instalaron los dirigentes del CNE y sus funcionarios.

El foco está puesto aquí en la acción gubernativa de argentinización y en la operación de intervención en la política de su tiempo y su consecuente perdurabilidad de este ciclo particular, el Centenario de la Revolución de Mayo, de la participación del CNE, desde la conducción de Ramos Mejía y en continuidad con la propia investigación, en torno a este hombre de gobierno.

En el inicio de la investigación de la denominada “educación patriótica”, se evidenció una vacancia de conocimiento en relación con algo más amplio, complejo y profundo, en la disputa por la función de la educación y del plexo ideológico de quienes la gobernaron, desde sus concepciones, materializaciones, como así también de las incursiones prácticas y propias de esos hombres de gobierno en un contexto de reforma complejo.

Retomando las definiciones de ese “éxito” problematizado del Programa de Educación Patriótica, se abrió la discusión para establecer pistas de las claves de lectura de tamaña afirmación, un espacio de debate que requirió de las herramientas del Enfoque Rizomático para la instrumentación metodológica que indague la política, evitando la sumisión a una metodología prediseñada.

Desde esta perspectiva, al transitar ese nudo de la política pública educativa, según el presente recorrido, se siguió por su propedéutica, la naturalización de su constitución, ya que opera además en el colectivo de investigadores, que forma parte del edificio instaurado de esa construcción de argentinidad homogeneizante, discutida por el campo científico; de allí las referencias tan diversas de la primera parte.

En las escuelas la acción del Programa de Educación Patriótica se traduce en significantes particulares de nociones como “patria”, “prócer” y “Semana de Mayo”, surgidas de una contienda política de la dirigencia del novecientos, que se oculta en un ideal único y pretendido de argentinidad, que en realidad se identifica con cuestiones al interior de la política y se ubican en la lucha del ámbito partidario. Como se volverá a indicar, quien investiga es un sujeto argentinizado con las huellas de esos contenidos patrióticos internalizados.

Habiendo puesto en cuestión las definiciones ideológicas unívocas, problematizado la cuestión política en las escuelas y pensado las políticas públicas educativas atravesando los elementos constitutivos de sus plexos ideológicos, es posible establecer de qué ideologías se trata cuando, en la educación de los primeros años del sistema educativo, se estudian objetos educativos, y cuando se apela, como se dijo, a acusaciones de adoctrinamiento educativo para otros ciclos políticos de gobierno.

Entonces, para construir aristas de una Historia de la Educación al servicio de las políticas instrumentadas, se requiere la revisión de un enfoque político, sobre todo, en el nivel primario, para poder revertir así, esta operación de naturalización impuesta por la discursividad liberal y conservadora de las ideologías tramitadas en el Centenario, que procuraron una normalización que desvinculó la política de la escuela de primeras letras o de la educación común, de cada punto de la república.

A partir de una política educativa, se intenta naturalizar un relato que lo escinde de la constitución política que lo instaura en las escuelas.

Para entenderlo mejor, en el intento de resolver la cuestión del inmigrante, la escuela como institución política y de trama propiamente patriótica, en tiempos del Centenario, fue definida por un

círculo dirigente, que, al interior del gobierno, disputa por los recursos y los puestos en el Estado, y en particular en el ámbito gubernativo de la educación. Exponer estas cuestiones abre la pujante desnaturalización de los discursos y los pone en el foco de la potencia de una política instaurada por esos hombres de gobierno en permanente puja por el poder.

Según la incumbencia de este recorrido histórico para el presente trabajo, las respuestas a los interrogantes aquí delineados abren a su vez nuevas preguntas para seguir profundizando en el estudio de los antecedentes de las políticas educativas, y, por otro lado, inauguran la posibilidad de extrapolar esas preguntas ante la crisis de las políticas actuales.

En el caso del CNE y las modificaciones de su gobierno desde el Estado, aparece la pregunta por sus antecedentes, en términos de qué hay en este escenario que haya generado las condiciones de posibilidad para que ese Estado planifique y actúe según esa planificación. Se requiere además de la desnaturalización de algunos modos de ser y hacer en la escuela que las políticas educativas siguen imponiendo, y, por otra parte, el debido reconocimiento de la trascendencia de la recepción de esas primeras políticas para la transformación educativa.

Es importante aquí volver a reconocerles a los investigadores que desde, en y para la Educación realizan esfuerzos potentes en el emprendimiento de una Historia de la Educación que proporcione pistas intelectivas para afrontar los desafíos presentes y futuros. Este es el caso de mirar los antecedentes de la planificación en términos del Programa de Educación Patriótica, y los indicadores que propusieron sus redactores y ejecutores desde el Estado naciente, en sus primeras décadas, y que exhiben, por lo menos en el área educacional, un espacio para la permanente consulta hacia la definición de nuevas políticas educacionales transformadoras y transformadas.

Siempre el agradecimiento a esos conocimientos fundadores en torno a la Historia de la Educación que contribuyeron, con sus pasos en la noche, a consolidar el volumen de tesis y publicaciones que han iluminado el sendero de quienes transitamos este presente, en muchas mejores condiciones que en sus comienzos.

Son, sin duda, abrecaminos en ese bosque inconmensurable de la Educación para historiarla. Sobre ese universo inabarcable,

permitieron una entrada que, como hilo de Ariadna, asegura la vía de tránsito y regreso seguro, y en esta posibilidad favorece el reconocimiento de las complejidades, que, a las vistas panorámicas o a las primeras exploraciones, se les sustrae. Así, en la circulación por las fuentes, se abren, además, debates ya falsamente saldados y abundantemente reproducidos, como el origen del CNE y las caracterizaciones de la ley 1.420.

La implementación del Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, reconocida como parte de una intervención estratégica exitosa, aporta claves para elucidar el poder del Estado educador que produce una reforma concreta, no en parches o intentos atomizados, y que funciona.

Dicho lo anterior, y siguiendo a Tedesco –faro para esta y tantas indagaciones–, esta enseñanza patriótica, que se extendiera por más de cien años y que mantiene vivos los aportes de sus antecedentes en la construcción del Estado, no implica la demonización de esos programas, lo que hubiera impedido su estudio, sino, por el contrario, la revalorización de su poder transformador y su permanencia a lo largo del tiempo, sin dejar de advertir el proceso de ocultamiento de una diversidad tras una argentinidad homogeneizante como respuesta al diagnóstico del círculo dirigente.

Su trascendencia tampoco significa la necesidad de un retorno a prácticas del pasado, sino el estudio de las acciones, las ideologías y los debates de tiempos pretéritos para habilitar modos de pensar los presentes hacia la definición de políticas transformadoras.

10.2. De la construcción del objeto a la investigación

La teoría de nudos ha sido esclarecedora para la modalidad rizomática de investigación y descriptora del proceso realizado. Al finalizar, se advierte la potencia de la representación nodal para construir el problema en el ámbito de un estado de la cuestión diverso. Y es en este proceso, que deviene del estado de la cuestión macro, en el que se emplea un nudo que deja en el centro el objeto empírico, para el caso, el Programa de Educación Patriótica y, en ese mismo centro, la política educativa, fruto de repliegues de los tres tramos constitutivos de la investigación; esos trayectos que además fortalecen la idea de que no son compartimentos estancos, sino trazas del mismo camino

recorrido.

Al desatar el nudo, surge un hilo articulador que ofrece una forma de salida del laberinto o de ese camino de bosque, propio de la complejidad que toda indagación implica, ese hilo conductor de la producción del escrito, como soporte textual de la investigación.

Además, la metáfora nodal proporciona caracteres para poder definir el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, según los isomorfismos establecidos entre programa y política, en el armado de coordenadas espacio-temporales que las sustraen del reduccionismo y el anacronismo, tanto histórico, como educacional. ¿De qué forma? Tomando los sentidos y significantes que aporta el uso de la historia de los conceptos, articulados con la reconstrucción posible del diccionario de la época que se investiga, y desde allí lograr establecer comparaciones del modelo de las políticas, señalando las invariantes entre los que la dirigencia denominaba "programas" y los que en el presente se designan como "políticas". Solamente así fue posible hundir las políticas públicas educativas como un sustantivo compuesto histórico, que define al Programa de Educación Patriótica.

El tejido metodológico se considera un aporte para el análisis documental, distinguiendo –con el empleo del análisis crítico del discurso y la historia de los conceptos– las formas que requiere el tratamiento de fuentes distintas, en soportes diversos como normativas, informes gubernamentales, actas de gobierno, artículos de revistas educativas, para el caso, *El Monitor* y otras publicaciones, que son instrumentos del gobierno de la educación que se estudiaron siguiendo dimensiones y categorías de políticas públicas educativas reconfiguradas.

Así, la construcción de esas categorías de análisis para el estudio del ámbito propiamente educacional, como las estrategias de intervención y las intervenciones estratégicas, tanto de formación como de información, resultaron ser claves para elucidar el modo de gobernar la educación con el Programa de Educación Patriótica, entendiéndola cabalmente como una política educativa, luego de la implementación de este rizomático sistema de referencias categorial.

Son nuevas formas para estudiar las políticas públicas educativas del pasado, evitando otros sesgos propios de estas investigaciones, como perder de vista las variables contextuales, y estudiar la *Didáctica*

de Lugones fuera de su escenario, o poner variables por encima de los objetos educativos, olvidando su ontología educativa, con su consecuente implicancia metodológica. Para decirlo de una vez, la investigación deja de ser educativa o histórica, o ambas.

Así, se indagaron los antecedentes de las políticas educativas en la historia, y en ese análisis se encontraron diagnósticos de los problemas de la educación y de otras esferas del Estado que demandaron transformaciones sustantivas, particularmente al primer eslabón de la instrucción pública –o la base de la pirámide para su resolución–, la educación común.

Al definir la política pública educativa como objeto de estudio, no se debe perder de vista el proyecto de gobierno al que suscribe, y, reconocida esta inscripción, se debe evitar recaer en definiciones políticas extemporáneas, que apelan a sortear la discusión, dando la respuesta que elevaría las políticas de transformación o reformas sustantivas a cuestiones de Estado, porque las disputas políticas, además, son distintivas y propias de cada uno de los tiempos en que transcurren. Las cuestiones de Estado de un tiempo no son invariables, sí pueden verse continuidades, recepciones o apelaciones, solamente eso. Este aspecto de la política educativa es sustantivo para su estudio.

Como contribución metodológica, además, y en ese proceso de expresar aquellos sinceramientos de los abordajes investigativos reales –antes que los prescriptivos de manual–, la recuperación de los planes de investigación, como devenir del punto de fuga de otros anteriores, se vuelve esencial para ubicarlos como referencia del crecimiento en volumen y fortaleza en que fue avanzando la investigación. Ese desarrollo mensurable en comparación con el primer libro perita, desde su concepción primera, como movimiento hacia la construcción del conocimiento resultante.

Este libro, como documento último, entrama algunos indicadores de avance en relación con las próximas intervenciones en el ámbito de estudio, cual hitos que se pueden recobrar en su inicio y sus devenires, junto a otros aspectos de la meseta que aún quedan por seguir profundizando en su raigambre o como una salida hacia un nuevo punto de fuga, en el estudio del Centenario de la Independencia o el CNE, y el gobierno en el ciclo radical, que inicia después del 1916.

Además, reconocer el origen del inicio de la investigación y su expansión posibilitó la construcción de un objeto de estudio que, por

definición fundada en las fuentes, enuncia el Programa de Educación Patriótica como política educativa, desde el gobierno, llevándolo de una escala meramente programática, como ha sido estudiado, a una política cuyas improntas aún hoy se expresan en las escuelas.

Las definiciones del Enfoque Rizomático sortearon cuestiones del monismo lógico de razonamientos, en el que hay que seguir procesos o inductivos o deductivos, porque en el estudio quien investiga pone en juego formulaciones de premisas en ambos sentidos, y, por cierto, la abducción sería más apropiada para significarlo. Es desde esas enunciaciones lógicas desde que se requiere volver a revisar –como se dijo– la inapelable educación patriótica internalizada en la propia educación. De los resultados de la construcción de una otredad argentina homogeneizada, con derivas en el presente, se encontraron en el origen los motivos político-educacionales de su edificación y las operaciones político-partidarias que las cimentan ideológicamente.

También es preciso subrayar aquí que existe un sentido común que pone de manifiesto la apelación al patriotismo o a la nación en el presente, embanderándose en una protesta, cualquiera sea el signo político de este tiempo, y pocas veces se profundiza en los espacios de materialización de un patriotismo que se activa en la multitud que reclama; de allí la interrogación, tal como Escudé[2] (1990) formula en su trabajo acerca del origen del patriotismo activado hacia fines de la dictadura militar, en abril de 1982[3].

Este es solamente un caso para precisar esta afirmación y llevarlo al plano de las implicancias de su actividad presente. Vale decir que una multitud de identificación diversa se sume a una invocación que impone la patria, iniciada en mayo –y no en julio–, y que deja de lado sus reclamos sectoriales, con fines comunes, tiene aún eficacia.

En cuanto al acervo documental, la base investigativa involucra la construcción de un objeto de estudio, como el Programa de Educación Patriótica en su definición como política pública educativa, un nudo problemático que requiere de numerosas fuentes para su elucidación; es decir, seguir únicamente la revisión de *La Escuela del Centenario* no daba cuenta de cuestiones como la centralidad del CNE, los motivos de su intervención en la educación común, ni caracteres de la implementación efectuada por maestros y maestras en las escuelas.

El punto de partida que dio origen a la hipótesis primera se inició con el estudio de los informes de gobierno de la presidencia de Ramos

Mejía como presidente del CNE, en continuidad con el diagnóstico de sus multitudes decimonónicas, rápidamente surgió de su estudio la necesidad de atravesarlas con las publicaciones de estas actuaciones informadas al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, en revistas educativas para su difusión.

Desde allí, y para conocer la forma en que gobierna en CNE, se estudiaron las actas de sesión, y se pudo establecer, según el entrecruzamiento del modo rizomático, las evidencias del diseño de la política para ejercer el gobierno y su implementación.

En ese acervo documental, reunía además evidencia de algunos resultados relevados y luego divulgados por el CNE como una modalidad gubernativa. Se visualiza así que el objeto primero pertenecía a algo más grande que estaba sumergido, como la imagen del iceberg lo describe.

De la selección de fuentes del ciclo, algunas han sido referidas por investigaciones anteriores, han sido profundizadas, otras son nuevas, fruto de los hallazgos, leídas de panorama, y algunas otras fueron encontradas y revisadas, apenas referidas y caracterizadas, para el estudio de esta política pública educativa.

Un último aporte en relación con la riqueza del material pondera que, de su lectura, se han podido realizar tablas comparativas, cuadros biográficos políticos, representaciones temporales, galerías fotográficas y de retratos que muestran la modalidad, los contenidos y la estética de la política, que en su multiplicidad de géneros y soportes requirieron de herramientas de análisis diversas para evitar los sesgos que implica el no reconocimiento del tratamiento de documentos tan variados, con exigencias de estudio propias de su especie.

Ahora bien, no es un mero estudio historiográfico, ya que las fuentes son el soporte de los discursos y las nociones que aportan las claves para la indagación de la política, las fuentes no son objeto de estudio, ni unidad de análisis, como tantas veces se las confunde.

La diversidad de géneros y modalidades de publicaciones escritas e ilustraciones posee, además, una función instrumental en la urdimbre de la política implementada; cada informe, cada artículo, cada monográfico, cada ley o resolución cumple una función particular en la operación de instauración de la política educativa, que el CNE instaura.

Los datos relevados de tan diversos documentos se traducen en

información ahora para la investigación de esa política educativa, y así, la construcción del objeto deviene en conocimiento del nudo problemático donde se inscribe para ser leído en su contexto de producción y en la disputa ideológico-política de la clase dirigente, tanto en su legitimación, como en las intervenciones políticas del gobierno educacional y las leyes que lo legitiman, para ver entre otras cuestiones las funciones otorgadas, las creaciones sucesivas, las reglamentaciones desplegadas, *etc.*

Estudiar un programa de gobierno como política educativa, siguiendo esas razones políticas que asume la estrategia educacional como ariete, por empezar, no niega el carácter programático nombrado en su tiempo como un sólido contenido y ejecución de los saberes patrióticos, que hoy se escuchan en marchas de ideologías variopintas en apelación a la nacionalidad. Expande y profundiza las dimensiones del objeto de estudio, al aproximarse a sus claves de instauración, de allí su trascendencia.

El estudio en profundidad del "Informe Ramos", siguiendo el objeto construido, se considera clave para la edificación de la instauración patriótica; las actas han sido revisadas hasta mostrar cierta condensación de las funciones y facultades del CNE en el gobierno. En cambio, del volumen explorado de publicaciones de *El Monitor*, fue seleccionado y estudiado aquel material que evidenciaba la información que se comunicaba y la formación desde los saberes que se ponían en juego. Cada documento fue recorrido según las categorías de referencia propuestas.

De los aportes surgidos en el tránsito de las enunciaciones metodológicas, se avanzó hacia la definición desde el objeto construido en las dimensiones y categorías abordadas por esta investigación, para producir conocimiento en torno al gobierno del CNE y su política del Centenario.

10.3. Del estudio del objeto a la construcción de conocimiento

Como objeto empírico, el Programa de Educación Patriótica se define en términos de una política pública educativa y posee, por la configuración del repliegue nodal, la complexión de un diseño que surge como respuesta a los problemas del círculo dirigente, devenido en leyes, que son, a su vez, instrumentos de gobierno. Esas normas,

primero declarativas y luego implementadas para la ejecución de esa política, están entramadas por las ideologías en disputa.

Esta dimensión legal, en algunas investigaciones, se ha perdido de vista. Hasta aquí, la educación patriótica no había sido estudiada como una política del CNE, un organismo de gobierno con capacidad de instrumentar transformaciones en el ámbito educativo de cuño patriótico. Si bien existían apelaciones anteriores a patriotismos diversos, la función patriótica se distingue por la modalidad de internalización sistémica, y pedagógica, de los contendidos que definieron, para la dirigencia, la "raza argentina".

Dicho lo anterior, las políticas, como las normas educativas en que estas se traducen, requieren del estudio de las ideologías que las fundan para revisar los saberes, los sentidos y las significaciones donde abrevan sus usos y sus instauraciones, en definitiva, la imposición de ciertas ideologías sobre otras, y las consecuentes naturalizaciones producidas, efectuadas en las aulas.

El Programa de Educación Patriótica como política pública educativa no consigue eludir, por su esencia, la lógica de toda política implementada: para resolver un problema de gobierno y particularmente, en este caso, la cuestión del inmigrante, se generan nuevos problemas por resolver.

Ante el temor a la pérdida del gobierno propio, la dirigencia diseña como solución la construcción de la argentinidad por vía educacional, a través de la homogeneización y un relato patriótico, que trajo como resultado nuevos problemas para ese gobierno, la necesidad de crear, formar docentes y desplegar la burocracia para llevar a la práctica las políticas. El otro lado de la implementación de las políticas de nacionalización de corte patriótico de este tiempo son la invisibilización del otro diverso y la conformación de una otredad que pervive a lo largo del tiempo, tanto en sus efectores de patriotismo, como en el alumnado receptor. Una definición con significantes de otredad, que, como se ha visto, no posee nombres propios.

Otra novedad, devenida de la presentación nodal, exhibe la complejidad de los problemas construidos, y, en su repliegue, dejan en el centro nudos problemáticos, que requieren de técnicas para diseñar categorías y dimensiones de análisis, como las estrategias e intervenciones, en la formación e información de la política

educacional que se instaurara, transitando tanto aristas no estudiadas en la sistematización de la información para la formación, como aquellas estrategias e intervenciones gubernamentales de la formación concreta y de la información que se divulga; de allí la fuerza del aporte. Estas estrategias de intervención e intervenciones estratégicas, diseñadas e implementadas por un organismo particular, se constituyen en analizadores válidos del Programa de Educación Patriótica como objeto de estudio desde su reconstrucción político-educativa.

Las aproximaciones y la problematización tanto de las ideologías, como de la cuestión de los singulares de sus denominaciones fueron parte sustantiva del estudio, en por lo menos dos direcciones: la política pública educativa, desde su rasgo normativo, entramado según sus invocaciones, y en cuanto a esos hombres de gobierno, quienes recepcionan las ideologías en boga e intentan imponer en la arena de luchas del gobierno de la educación común la legitimación de su lugar en esa dirigencia, según el linaje patricio que se atribuyen. Esa dirigencia blinda y cierra ese círculo al que pertenece en un "hacia afuera de otredad" que los distingue primero y luego subordina a esos otros. Esta circularidad elitista reproducida les confiere el poder de decirles a esos otros quiénes son y a quiénes imitar del panteón legitimador, para lograr acceder a la condición de hijos de esta patria, por adopción del modelo, hijos adoptivos, pero con un grado de parentesco filial diferente al de los herederos legítimos del círculo de gobierno.

Otra modalidad que asume la Programa de Educación Patriótica se aprecia en la exhibición deliberada de la obra de gobierno del CNE, porque esta intencionalidad de ostentación es decisiva como parte de la estrategia de intervenir y la intervención propiamente estratégica para la implementación de su política de respuesta. El mecanismo puede resumirse en las siguientes líneas, generalizando la actuación gubernativa del organismo para definir la argentinidad. Pasa de lo declarativo a la acción y toma como modelo las ejecuciones de sus prácticas como escenas modélicas para su reproducción en las páginas de *El Monitor*, que, a modo de calco, acontece luego en las demás sedes educativas. En ese sistema reproductivo, se evidencia un aspecto de la modalidad que asume la reforma educacional de corte patriótico.

En el clima reformista complejo, desde sus enclaves ideológicos

positivistas y normalistas –por solo nombrar algunos–, se ponen en funcionamiento modos de hacer promovidos por los dirigentes, diagnosticados e informados, a veces gestionados, por inspectores y efectuados por maestros y maestras. Queda un espacio para seguir pensando la distinción entre directivos y docentes de grado en sus roles y funciones específicos.

En cuanto a su complexión, no toda acción política constituye un programa educacional, aunque toda acción educativa es política por su constitución, porque en el hacer subyacen ideologías, saberes explicitados y saberes enterrados que establecen los modos de ser y hacer en las escuelas.

La trascendencia de este programa como política educativa se vuelve visible en la vigencia de un relato que inicia en este ciclo donde se renarró el relato de la historia argentina, y desde allí se intentó instalar una narrativa del relato nacional, estableciéndose, por vía educacional, una historia del mito fundacional iniciado en mayo del 1810 en Buenos Aires, y no en julio de 1816 y en Tucumán, con saberes patrióticos que definen aún hoy la argentinidad, esa que se activa en el presente. Esta nueva narrativa seguirá criterios legitimadores de los hombres de gobierno, hoy naturalizados como próceres mayores y menores del panteón.

Ergo, el Programa de Educación Patriótica fue pensado en relación con su entramado ideológico como respuesta a la etiología de la cuestión del inmigrante del círculo dirigente, y como un "tratamiento" para resolver el problema y para "curar" de la adolescencia de patriotismo a la Argentina centenaria, desde una implementación constituida por la evidencia de un discurso, una simbología maya, un panteón, y una edificación patriótica singular.

Esto también forma parte del relato que sostiene dos fechas fundacionales, el 25 de mayo y el 9 de julio, y una pista para seguir es la necesidad del gobierno de mostrar "al mundo" a esas naciones europeas, una nación civilizada y consolidada. Otra arista que se sigue son los intentos de correr a Tucumán de la escena independentista y ubicarla primero en Buenos Aires. Si hasta el calendario ayuda en este sentido, ya que mayo está primero que julio.

Dicho lo anterior, en cuanto a la operación política de corrimiento, nuevamente aquí es preciso recordar que ya existía una transmisión de saberes patrióticos en las escuelas, la diferencia

sustantiva en este ciclo de gobierno radica en que las políticas públicas educativas, tanto en sus leyes, como en sus diseños e implementaciones, establecen estrategias de intervención, se sistematizan y se concretan vía intervenciones estratégicas precisas, sostenidas por el funcionariado y efectuadas por maestras y maestros de casi toda la instrucción pública primaria, administrada y gestionada por un organismo de gobierno que no era la cartera ministerial educativa y que no se comportaba siguiendo la ley, como dependencia de aquella. Un CNE que se erige como organismo de gobierno, con recursos para conducir los destinos de la educación común, expandido, además, a otras áreas de la instrucción pública de incumbencia ministerial. Con la Ley Láinez, su acción de gobierno entra a cada Estado provincial, y hacia 1909 todos los Estados provinciales tienen escuelas nacionales sostenidas por el organismo,

El CNE tiene protagonismo y visibilidad en este primer Centenario, interactúa con las sedes educativas a través de concursos, promueve las acciones de gobierno mediante un órgano clave de divulgación, *El Monitor*, como puede verse en la galería fotográfica, y participa de actos masivos y escolares.

El Programa de Educación Patriótica como una política pública educativa transforma la realidad educacional de su tiempo y llega con su alcance –a pesar de las reformas– al presente.

Desatando el Programa de Educación Patriótica como política pública educativa, se transita por los repliegues de una construcción de la otredad que llega naturalizada, oculta en lo profundo del relato homogeneizante en su efecto de superficie, de apelación patriótica, desde estas respuestas primeras, que permitieron establecer una correspondencia entre el proyecto formulado, discutido y reglamentado y la implementación de acciones concretas para la nacionalización de contenido patriótico.

Por ejemplo, el caso del himno. El CNE define la letra y la partitura, que se legitima por vía resolutoria, y llega a las escuelas como información y formación; para su cometido, avanza en la "orientación patriótica" al establecer un modo y horario para su ensayo y canto cotidiano, llegando a la Semana de Mayo en réplicas informadas por todas las escuelas de la nación. Atendiendo a su complexión, el Programa de Educación Patriótica es un instrumento de gobierno del CNE cuya meta trasciende los límites de su tiempo de

gestión y administración de la educación común, ya que hoy entonamos los acordes de una obertura traducida en clamor de los estadios de fútbol y otros deportes de representación nacional. La letra de esa canción, llena de loas a la gesta revolucionaria, se transforma en el himno nacional argentino.

Uniendo los caracteres constitutivos del Programa de Educación Patriótica como instrumento de gobierno, desde la perspectiva del CNE, los saberes de Estado entran a las escuelas por vía funcionarial y, a modo de publicaciones, tramitan en las aulas por sus efectores docentes que abrevan en ese discurso diseñado y normado, con referencias a la autoridad, tanto universal como local, en un movimiento que traduce una base epistémica noreurocéntrica hacia un modo ahora nacional argentino.

Pudieron constatarse en fuentes numerosas apelaciones a la cultura y el pensamiento universales, que se aluden en los escritos como mundiales y de todos los tiempos, pero que son propiamente europeos y particularmente franceses, británicos, y con alguna referencia, cuando se volvía necesario, al nacionalismo alemán. Según la selección documental abordada, los encadenamientos argumentativos "universales" delimitaban y definían lo nacional y patricio como propiamente argentino.

En su formulación reglamentaria, promovida y delineada –como los funcionarios lo señalan– por Ramos Mejía, el CNE opera normando modos de hacer y saberes reconocidos por el propio sistema educacional, que difunde y divulga no solamente su propia ideología a las aulas de las sedes educativas de primeras letras, sino que tramita en las escuelas normales, porque muchos de estos funcionarios son docentes del magisterio y hombres de gobierno. Es ese Estado el que les ofrece a los inspectores un lugar en las cátedras, les publica sus obras y les otorga crédito con cargo en el gobierno de la educación, o por fuera de él. El prestigio de estos dirigentes –según sus biografías– los ubica no solamente en la educación primaria, sino en cátedras universitarias, rectorías de colegios nacionales, escritos para las escuelas normales, *etc.*

La preeminencia de ese Programa de Educación Patriótica como normativa hoy no precisa de documentos escritos, ya está inoculado como ADN de argentinidad aprendido en los primeros años del sistema educativo de este milenio.

El Programa de Educación Patriótica, una política pública educativa con fuerza de resolución, encarna en las escuelas del Centenario en acciones determinadas desde las que han podido establecerse distintas modalidades de concreción –o como en el sistema educativo jerárquico–, listadas a continuación por niveles: en escuelas comunes, escuelas de adultos, escuelas militares, acciones jurisdiccionales de los consejos escolares. Todas estas instituciones se sumaron a la materialización de las directrices diseñadas y detalladas de los festejos, que avanzaban en el año lectivo a los distintos recortes curriculares y a la didáctica de una enseñanza patriótica, que no perdía oportunidad escolar para ponerse en juego.

Resultantes exhibidas en los programas de las actividades de cada escuela, replican las instrucciones y reconfirman en los discursos para los actos la incorporación de exacerbaciones patrióticas, que maestros y directores replican en sus proclamas. Estas dos caras de la política, la de su diseño y sanción en el plano declarativo y la dimensión de la concreción en territorio, develan otro aspecto de la trascendencia de su instauración: la política puede pensarse como efectivizada y consolidada, y, desde este carácter, la relevancia de ese potencial definir otras políticas educativas de otros tiempos.

Su función eminentemente política propia de la construcción de los Estados nación cumple en este ciclo del Centenario una función preponderantemente patriótica. No será la única vía de nacionalización, pero, en este ciclo, el proceso de consolidación está dando sus frutos y la nación tiene los recursos para destinar partidas de dinero en la lucha contra el analfabetismo, puesto ahora al servicio de la enseñanza patriótica, según la hipótesis que sigue la lógica sarmientina, y que sostiene que un pueblo analfabeto votaría por la tiranía, encarnada, según el sanjuanino y Ramos Mejía, por un no deseado por la dirigencia, orden rosín.

La enseñanza patriótica que hoy se considera un saber propio de la construcción ciudadana aprendido en la escuela se encuentra escindida de la ideología partidaria de su origen, se conformó desde fuera de la escuela, desde su gobierno, y desde la dirigencia, portadora de un signo político propio del Estado, en los últimos años del gobierno conservador.

En este reconocimiento político e ideológico del Programa de Educación Patriótica, es tiempo de dar espacio al saber dentro del aula

para repensar la educación pública de los primeros años como una institución por reconstruirse desde, en y para la educación, concibiendo un relato histórico que problematice los relatos y recupere la diversidad y la otredad ocultadas.

Las leyes educacionales se inscriben en la lucha por los lugares de gobierno que todavía en el Centenario no están saldados, y que aún, luego de la federalización, muestran las imposiciones educacionales desde Buenos Aires, según el origen del estudio del CNE a manos de la dirigencia porteña. Se seguirán los moldes de la Ley de Educación de la provincia, su modelo de consejo y, además, el presidente del CNE le disputa el gobierno al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y a los ministerios provinciales, la administración de la reforma educativa, desde las escuelas nacionales, en sus territorios, desbordando los límites de su incumbencia. Todo lo anterior lesiona el federalismo constitucionalmente promovido por el artículo quinto.

No solo los colores de la bandera y el nombre de la nación son parte de la hegemonía de Buenos Aires; el relato de mayo es una muestra de la imposición de los intereses identitarios de la provincia por sobre las demás, en una forma de federalismo mitigado, en algunos casos negado en sus principios esenciales. Desde el CNE, el Programa de Educación Patriótica se extiende a la nación, lo que el ministerio no puede por el Art. 5.º de la Constitución Nacional, el organismo lo resuelve y concreta.

10.3.1. Liturgia[4] del relato patriótico

El Programa de Educación Patriótica, como política educativa del CNE, es una estrategia gubernamental que tramita a través de intervenciones sucesivas y sistemáticas de un consolidado de saberes que define como constitutivos y válidos en su imposición, y que entierra muy profundo otros. Como, por ejemplo, el reconocimiento del grado militar con cargo de alférez de Manuela Pedraza, el ciclo rosista como un orden posible de unión confederada contra los embates de las nuevas colonizaciones franco-británicas, los irreconciliables Sarmiento y Alberdi, ubicados cada uno en un pedestal diferente, sin reminiscencias de su enfrentamiento visceral, la imposibilidad de la presidencia de Rivadavia si no hay nación, y el legado de un sillón de origen incomprobable y dudoso que funge a modo de trono, como símbolo de poder, del Ejecutivo fuerte.

Además, en el avance de la indagación de las ideologías y esos saberes de Estado determinados, se objetan aquí aquellos estudios que, al designar ese todo de la modernidad como atributo de la escuela, no advierten la envergadura de tal *atribución*[5].

El círculo dirigente toma del legado las obras clásicas de sus pensadores y las traduce de forma fragmentaria para su reproducción, aunque, siguiendo a Braslavsky (1992), puede afirmarse que hacen uso de sus postulados. En sus escritos, también reivindican sus teorías a modo de una épica que, en tiempos del Centenario y en estos lares de la América, deben ser reconfigurados por este funcionariado que instaura esa discursividad propia de la enseñanza eminentemente patriótica.

Entonces, puede verse que los dirigentes apelan a la autoridad de esas tramas referenciales complejas de la modernidad y hacen un uso de ellas, un empleo que además les permite justificar y establecer una línea sucesoria de quiénes puedan hablar de la pedagogía o de la didáctica en su tiempo, arrogándose así la potestad de hacerlo.

Los usos se complejizan en la escena del novecientos, tanto en la diversidad de posiciones al interior del movimiento reformista, que promueve la transformación de la educación, según los diagnósticos gubernamentales educativos, como en tiempos de combate de ese reformismo particular, con el anarquismo y los feminismos de su tiempo.

Algunas pistas que permitieron llegar a tales conclusiones son las construcciones en torno a la didáctica, la teoría de la educación y la pedagogía, que, formulada en singular, constituiría una prescripción para la enseñanza primaria y particularmente una instrucción, con toda la potencia de la palabra, en las escuelas comunes para la transmisión de los contenidos patrióticos.

Desde esta perspectiva, los datos construidos en ese sentido arrojan evidencias de la publicación de un Locke sesgado o delimitado por la tradición contractual, un Rousseau que se da a conocer por la vía del Emilio, y muchos otros pensadores que se citan a modo de evocaciones extemporáneas.

Entre otras acciones de gobierno, el himno que hoy cantamos y el monumento al docente, devenido en puerta, transmiten una enseñanza patriótica como función indelegable de la construcción de la ciudadanía, y definen la línea que distingue a ese otro que gobernar,

promulgando un particular modo de entender el ideal republicano y la promoción de la igualdad. Las fotografías que ilustran este libro como soporte documental muestran claramente, según la reproducción del gobierno, a los unos gobernantes y a los otros gobernados.

Los contenidos y la didáctica, puestos al servicio de la eminente función política educacional, de corte patriótico, pueden condensarse con la confección de un panteón patriótico al que se le asignará, término a término, la paternidad de alguna dimensión que exhiba, por un lado, la línea de tradición ideológica de los hombres de gobierno de ese ciclo y, por otro, cincele, según unos ideales de molde, la Argentina que oculta y destituye la diversidad. La información y la formación son las claves para su instauración.

Así, cada capítulo de la trama del relato mítico que se instala y por fundacional se naturaliza concibe un modo de ser de los sujetos de la educación configurados por el gobierno educacional del CNE. Una historia nacional que construye legitimidad a los herederos de ese panteón, y así, tal como la historia lo señala, se deja en claro quiénes han de gobernar, en este caso, la educación. Los contenidos refuerzan el sistema de reproducción porque sus efectores, maestros y maestras, no poseen en este sistema elementos de poder para discutir con los modos de construirlo, por lo menos no que se visualicen en las fuentes documentales; si hasta las asociaciones que los representan son promovidas por los miembros de la dirigencia. Estas asociaciones docentes, además, son conducidas por miembros del gobierno del CNE en ese tiempo. Todo y más es parte de una estrategia diseñada por la elite, que puede verse al desentrañar el proceso de producción discursiva y permite desmitificar la historia nacional.

Lejos de poder salir del lugar de efectores, para ser merecedores del reconocimiento del gobierno educacional, los maestros y las maestras deberán participar de las invitaciones a las diferentes conferencias y hacer lectura obligada de los artículos de *El Monitor* y publicaciones que se seleccionaban para ser parte de las bibliotecas.

Aquellos docentes convocados a publicar surgirán de la premiación de los concursos de monográficos promovidos y evaluados por el CNE, o también aquellos seleccionados a partir de sus discursos en los actos que proclamen las loas a la patria más profusas. En su mayoría mujeres, según las fuentes, replicarán o multiplicarán los sentidos del patriotismo potenciando los significantes que las niegan y

sustraen del relato fundacional.

En cuanto a los saberes patrióticos que profesaban, no es que comenzarán aquí, que no existiera una enseñanza con contenido patriótico; lo que se observa es la sistematización y el diseño de un relato que construye, ordena y postula una historia que se enseñará en todas las escuelas de educación común. Así, el Programa de Educación Patriótica se constituye en el "cepillo de la educación" que pulirá la nacionalidad según un calibre particularmente patriótico, desde la mirada del gobierno, según prescribe Ramos Mejía hacia fines del siglo XIX.

El Programa de Educación Patriótica es una política educativa que se encuentra sedimentada en la función política vigente de la educación. La importancia del conocimiento construido en torno a ella se centra en su potencial para instalar el relato histórico oficial, que privilegia la educación común, o, como hoy la llamamos, el nivel inicial y primario. Este mito fundante de la igualdad educativa, transmitida como principio de un valor que encubre la homogeneización e imparte una educación patriótica, establece de una vez y hasta el presente los ideales de ese círculo dirigente que apela al patriotismo para conservar las desigualdades amparados en un liberalismo construido a su medida.

Como aportación, la mirada puso el foco en la pedagogía, que, en su complexión y en perspectiva histórica, se traduce en una orientación patriótica delineada por sus precursores, funcionarios del CNE que, habiendo recepcionado a su modo –y apelando además a sus usos– el legado de la modernidad problematizado, según las características propias del extremo sur de la América y de su tiempo, postularon sus propias publicaciones y establecieron en sus reformulaciones o vueltas a los orígenes de los pensadores la legitimación de su propia ubicación en la genealogía de la producción de saberes educacionales, tanto para la formación docente, como en la realización de textos escolares, cuestión que abona las hipótesis de las indagaciones señaladas en la tercera parte.

La arquitectura de los símbolos del relato que aún pervive es otra muestra más del poder de un gobierno para la definición del otro, que procura la reproducción de otredad en las aulas, y en su transmisión naturaliza la procedencia de una política conservadora finisecular.

Ese CNE del centenario revolucionario, que traduce problemas del

gobierno en respuestas educacionales, y que, hacia el novecientos, reviste su propuesta de reforma educativa para instalar su legitimidad, intentando conservar los puestos del Estado para sí.

En el Centenario de la Revolución de Mayo, se ha podido ubicar el origen puntual de una definición del patriotismo de diseño, donde el CNE, como organismo, y su presidente, como expresión del círculo dirigente –junto a sus funcionarios–, definen al otro que gobernar según un catecismo homogeneizador, vía relato patriótico y sus constantes prácticas rituales.

El relato instaurado implica el reconocimiento de la edificación de una homogeneización de un origen basado en "los barcos" y en "el crisol de razas", que oculta otra historia que aquí, en el esfuerzo de otras investigaciones, exhibe la negación de la diversidad de la otredad eclipsada bajo este manto negador.

Así, la historia deviene en tradición, a modo de mito patriótico, como un relato naturalizado. Su subsistencia muestra que existe una historia negada que, al estudiar la declarada, abre la oportunidad de profundizar, en ese otro relato político, el tránsito hacia las escuelas comunes del presente. Es solamente la llave, una de las llaves.

Tan instaurados estarían discurso y práctica como caras de una misma moneda, que, en los avances de la nueva investigación, han podido encontrarse radicalizaciones extremas en relación con la discursividad patriótica que transitaban las escuelas de los Centenarios entre 1910 y 1916.

Al fondear en las dimensiones y categorías de esta particular política pública educativa del Centenario de la Revolución, se ha encontrado, además, que, en su instauración, ese panteón sacro y pacificado oculta la disputa política al interior de ese círculo dirigente. La operación de invisibilización de los debates funciona al otorgar a cada *pater* un lugar en la inmortalidad, y cada rasgo paternal definirá a los hijos legítimos y a los ilegítimos de esta patria.

Los hijos legítimos compartirán un lugar en la inmortalidad, conmemorando también desde sus muertes fechas para fortalecer la herencia, inaugurando nuevas fechas en el santoral; tendrán los honores de los *pater*: el paso de la entrada al bronce y al mármol, que los destituye de una humanidad imperfecta, y conservarán nombres, atributos y fechas de guardar para la posteridad. Por ejemplo, el caso de Ricardo Rojas y la celebración del Día de la Cultura en la fecha de

su fallecimiento.

El santoral mayor, ya constituido por las paternidades asignadas como San Martín, el Libertador, el Padre de la Patria, el Santo de la Espada –conmemorado aún hoy el 17 de agosto–, abrirá la puerta para sus herederos, según la elite dirigente de este ciclo.

Del lado de la legitimidad consagrada por el encadenamiento político de su sangre patricia, los herederos del legado definirán a esos otros que gobernar como los hijos mortales, sin nombre, ni rostro, que pondrán en el horizonte su única posibilidad de compartir la gloria, muriendo con ella, al seguir los preceptos paternales del credo patriótico homologado a lo nacional. Los maestros y las maestras, los efectores, cual soldados contra el analfabetismo, siempre anónimos, formarán parte de la masa informe de otredad que se inocula por vía educacional entre formación e información, como su función patriótica lo señala, efectuando esa política en la práctica del cotidiano del aula. Ese maestro anónimo de cada rincón de la república, representado en un monumento que no fue o que devino en puerta, con alusiones a la construcción educativa de los nombres del panteón.

Desde la perspectiva del CNE, puestos en ese lugar, los efectores reciben el estímulo del cerebro en el organismo constituido por la cabeza que gobierna. En su rol y función, son los encargados de llevar el patriotismo al aula, según una pedagogía prescripta por los funcionarios.

Estos efectores son los que llevan a la práctica el Programa de Educación Patriótica. Pensados como una consecución orgánica, los docentes serán, al interior de tal modo de organización y desde una perspectiva biológica, aquellos que reaccionan a una orden de sus dirigentes y que la llevan a la práctica. Es la visión del médico que gobierna. Los docentes selectos que escriben en *El Monitor* acceden a ocupar sus páginas por un mecanismo que no deja nada librado al azar, participan de concursos que establece el mismo CNE y el grupo de notables pertenecientes al organismo, que a su vez decide quién obtiene el premio y a quién se le publica el escrito.

Se construye un credo y una liturgia, con bautismos, peregrinaciones, altares y próceres, cual santoral que demanda una veneración desde sus loas a la patria que esos patriotas propugnaron según el relato, y que, por vocación y sacerdocio de profesión de una

fe patricia, los maestros y las maestras replican cual catecismo.

Los efectores son parte de la multitud argentina que hay que gobernar, y la política educativa del Centenario de la Revolución de Mayo es el cepillo educativo y cultural pensado ya por Ramos Mejía hacia fines del siglo XIX.

Esta es la forma en que se pensaron cuadros docentes efectores; existen en los sustratos de las políticas educativas capas geológicas que aún las reproducen; así surge otra clave intelectiva como aporte de lectura del ciclo del Centenario, que procura un giro de las funciones efectoras observadas hacia funciones propositivas y problematizadoras, ubicando en un lugar substancial el estudio de políticas educativas en perspectiva histórica, que favorezcan la comprensión de estas y otras reproducciones, para su transformación.

Revisar las funciones educativas y sus reproducciones permite abrir el juego a superar la simple reflexión y promover, así, docentes pensadores, problematizadores, creadores, diseñadores e historiadores de relatos que compendien la diversidad de una Historia de la Educación que los albergue como protagonistas y represente su conocimiento e intereses. Docentes que, saliendo de la mera efección, sean reconocidos portadores del conocimiento de aquello que en las aulas ocurre, sin perder de vista desde las escuelas, que las políticas en las que tramitan las reformas les son ajenas. Los docentes transformadores sortean así la reproducción doliente y procuran conocimiento para leer con claves distintas las cuestiones educativas, reivindicándolos como parte de un movimiento reformista para la transformación que a la educación se le exige.

10.3.2. El gobierno del CNE

Este consejo, otrora provincial, luego nacional y por último federal, en sus sucesivas y múltiples formas de ser creado, posee continuidades que permiten mostrar que, siendo de la misma especie, y en su prolongación, parcialmente reconocida, posee aún –revisando los instrumentos legales– estructura de presidencia y vocalía con poder resolutivo y reconocimiento en torno a las decisiones que toma.

Puede establecerse, además, una continuidad entre el CNE y su versión actual federal. Desde la especificidad de funcionamiento y organigrama, lo que cambia a través de la historia en Argentina –según se constata en fuentes– es, en primer lugar, la cuestión

jurisdiccional de su área de incumbencia, heredado de la imposición de Buenos Aires a la nación. Luego, más cerca en el tiempo, la concepción federal torna a nacional, en su definición nominal y también en su organización administrativa, por lo que se convierte en un órgano de ministros de educación jurisdiccionales, presidido por el ministro de la nación. Estos cambios a lo largo del tiempo remiten a situaciones excepcionales del gobierno en general, que llevan a los cierres y las aperturas con cambios de nominación de un mismo consejo, y este será un punto de fuga para próximos estudios.

El reconocimiento de los antecedentes de "la creación de la creación" del CNE posibilitó el acceso a un conocimiento distinto respecto del poder del consejo como órgano de gobierno, y, cruzando la información con el cuadro de biografías políticas, se pudo acceder a las luchas acaecidas al interior del círculo dirigente. Los mismos hombres de gobierno que discutieron cuestiones de la federalización de la provincia del Plata formaron parte de la comisión que logra imponer este órgano en su "nueva creación" con funciones propias y debidamente legitimadas por ley.

También se exhibe como evidencia una lógica que se mantiene a lo largo de los ciclos, y puede expresarse según el siguiente enunciado: a problemas de gobierno en general, se intenta responder por vía educativa a modo de política de diseño e intervención gubernamental. El organismo y sus políticas no escapan a las coyunturas del escenario que habitan, y de hecho sus integrantes formulan, como hombres de gobierno, las respuestas a los problemas de la agenda nacional que ellos mismos imponen, otra dimensión desde donde se refuerza la lógica de las recreaciones del consejo.

En tiempos del Centenario, el CNE presidido por Ramos Mejía reúne el poder legitimado en la ley 1.420 y amplificado, según consta en actas, para gobernar la educación común, el poder –en las dos significaciones de la palabra– que propicia el diseño de una política y favorece la acción para instalarla y ponerla en discusión para su sanción y luego ejecutarla, con los consecuentes recursos que disputa del erario estatal, en la consecución de sus metas.

Siguiendo entonces la lógica de la política liderada por Ramos Mejía como exponente del círculo dirigente, transitada como un estudio de su intervención en la reforma educacional, como refieren los propios dirigentes de su ciclo de gobierno, una trasformación que

cambia lo que antes se enseñaba en la escuela y que permanece aún hoy en las tramas curriculares de enseñanza y transmisión de la función política abre la posibilidad a un estudio profundo y distinto de las políticas educativas, en diferentes escenas de la Historia de la Educación, para así revisar la función patriótica para su debate y redefinición.

De esta hipótesis devenida en conclusión, es preciso derivar un señalamiento relevante, y es que el Programa de Educación Patriótica no debe ser leído simplemente como una política educativa cuyo único propósito sería salvaguardarse de la multitud amenazante, o como una mezquindad de quien quiere permanecer en el poder; se pretende aquí seguir con la lógica de la política y, en el recorrido de las afirmaciones anteriores, exponer que alguien que gobierna, en su intención de preservar ese lugar desde donde conduce, pretende imponer su perspectiva en la disputa de la arena de luchas. Lo anterior no desmerece la ampliación del sistema educativo y la burocracia para gobernarlo, y la centralidad de la escuela en este tiempo, porque de eso ya se ocuparon otros autores como Biagini y Tedesco. Revelar un rostro no debe implicar que se deba ocultar la otra cara existente, si es que hay solamente dos.

Así construida la noción de "hombre de gobierno", como parte de su significación, se sortea el problema de ubicar a los autores de las obras como meros intelectuales, en el caso de Ramos Mejía, como el primer sociólogo o científico; de la construcción de las trayectorias, surge que son políticos con una formación de amplia raigambre noreurocéntrica, que leen y abrevan en los escritos del Viejo Continente para dar respuestas y construir lo propio desde el gobierno. Pero también son reconocidos, invitados y publicados en Europa. Estos aspectos que Salessi (1995) advierte desde su estudio de la capa médica se transfieren a la capa educativa del gobierno educacional.

Sumado al origen del poder que poseen como dirigentes de ese orden conservador, surge aquel que deviene de la información que reúnen, para fortalecer la política con respuestas según la estadística. Los instrumentos diseñados en la política tienen, en un *ex ante,* diagnósticos y pedidos de estudio de la cuestión por resolver. Formulan así una información diagnóstica de la situación, mediante un relevamiento de datos periódicos y sistemáticos, comparables que

permiten ver, a través de una estadística multidimensional de rango y alcance nacional, la toma de decisiones en función de las necesidades detectadas. La estadística construida les otorga poder decisional. Quien dé respuesta a las necesidades y tenga los saberes para hacerlo legitima además desde allí el reconocimiento político para mantenerse en el gobierno.

En el recorrido de esta dimensión política ahora desde su función patriótica, para su estudio de la cuestión de ese patriotismo particular, constructor de argentinidad y otredad, se exhibieron las discusiones y decisiones que se toman en las sesiones del CNE, muchas de ellas se constatan mediante las publicaciones que, tanto por vía informativa-formativa de divulgación, como por los informes relevados de sus efectos en las aulas, implementan e instauran la política pública educativa.

En la revisión de las funciones del CNE, comparando la ley 1.420 que las define y delimita con aquellas que se desprenden del estudio de las actas de sesión del ciclo, se observa una ampliación clara de esas funciones en un consolidado que exhibe el gobierno formal de la instrucción pública, que incumbe a la educación común, que excede la Capital y los territorios nacionales y abarca los Estados provinciales, tensionando el Art. 5.º de la Constitución Nacional, al administrar las denominadas “escuelas Láinez”, e incursionar en las escuelas medias, los magisterios y hasta las universidades, desde sus funcionarios, teniendo en cuenta que muchos de los inspectores eran docentes del hoy llamado “nivel superior”.

Leídas las actas como fuentes no profundizadas, se constituyen en una usina prolífica de indagación. De los resultados de su análisis, se hace visible, además, el movimiento de ese círculo en los puestos según las fechas de asunción, dimisión a los cargos, nombramientos de personal docente, ejecución del presupuesto para erigir nuevas escuelas o aulas, *etc.* Para resumirlo, los expedientes se envían al CNE, y este resuelve hacer lugar a los pedidos o no de las solicitudes, sin mediar consultas al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, tal es el poder de alcance efectivamente nacional del organismo.

Existe un permanente relevamiento de informaciones varias, que, generadas según las previsiones del organismo, se recaban y se informan a modo de encadenamiento informacional, una serie donde cada inspector, tanto el local como el viajero, le remiten al general, y

este hace un compendio de esos informes al presidente del CNE, que son sustantivos y base para las decisiones que se debaten y las resoluciones que se toman, se comunican, y se informan.

Es notable el poder decisional y el manejo de recursos para concretar esas decisiones tomadas, que explican a su vez la afirmación, en cuanto al desborde de funciones o la redefinición de las atribuciones concretas del CNE, surgidas de la información de las acciones.

Presidente y vocales no tienen que solicitar permisos a la cartera para poner en marcha las respuestas de gobierno. El informe anual del organismo, enviado al ministro por el presidente del CNE, sí le da cuenta de su actuación gubernamental, expresa cómo y de qué forma el CNE gobernó la educación común y sus consecuentes extensiones a los demás niveles de la instrucción pública, y es este informe final, con apenas una carilla de remisión escrita por el presidente, el que apela a la función atribuida por ley y se "eleva" al ministerio. Lo que acompaña esa breve presentación es el armado de la producción estadística compendiada por el inspector general.

Además, la base de datos en torno al armado del dispositivo es más importante para el presidente del CNE que para el Ministro de Instrucción Pública, porque, cuando la información llega al ministerio, las respuestas ya fueron dadas por el CNE. Así, los informes brindan pistas para conocer el modo de gobernar la educación en tiempos del Centenario, y es en este otro sentido en que fue posible aproximarse a la política educativa de ese tiempo.

Formación e información fueron claves para comprender mejor el funcionamiento de la política del CNE y ofrecieron en su recuperación respuestas a la pregunta de dónde se concentran los esfuerzos del organismo para llevar a la práctica su política. Las dos categorías transitadas fueron sustantivas y dejaron ver el proceso de inoculación de argentinidad liberal y demás etcéteras.

Los informes aquí se insertan en algo más amplio y complejo que deriva del conocimiento del organismo de gobierno de donde surgen. Así, se indica una cuestión importante además del diseño de esa información, y es el modo en que se construye esa información, producida por el arco funcionarial. En las tomas de decisiones y en la descripción situacional, se observa un sistema de referencias con características similares.

Esos informes luego son publicados para constituirse en saber o información para la formación de efectores, de ellos se advierten vías comunes, en traducciones de publicaciones europeas de los denominados "pensadores de la modernidad" y sus concepciones teóricas, los exponentes del higienismo o reformismo, que, de algún modo, ofrecen la lente para interpelar el territorio, y, por otro lado, les permiten decir lo que necesitan afianzando el discurso con la autoridad allí establecida.

Según esta modalidad, el gobierno origina, sostiene y amplía una cadena informacional, produciendo conocimiento estadístico, desde donde los funcionarios de los distintos rangos formulan saberes de Estado. Este conocimiento gubernamental así construido muestra tanto las fundadas necesidades para conseguir los presupuestos que permitan concretar la política, como la respuesta a pedidos de edificación de escuelas y aulas y la compra de materiales diversos. Esa información deviene además de materiales escritos por docentes de escuelas primarias, seleccionados y premiados por los concursos reglados desde el mismo CNE, y divulgados por *El Monitor*. Los funcionarios de las comisiones evaluadoras son los encargados de seleccionar los escritos de docentes y directivos, como un guiño para mostrar que son tomados los aportes de los efectores de la política, y que son, según las lecturas, más patrióticos y nacionalistas en sus elocuciones que el propio gobierno, que lo pretende instaurar.

Otro eslabón del encadenamiento informacional se realiza a través de las publicaciones financiadas por el mismo organismo. Un ejemplo es *Didáctica* de Lugones, que, a su vez, funge como instrumento de la función patriótica de la educación, visible en su recorrido y condensado en el final de su libro.

El CNE también se ocupará de revisar la información que contienen los libros de formación docente y los textos escolares, estas publicaciones serán fomentadas en muchos casos, y recomendadas en otros, desde las páginas de *El Monitor* en la sección de la revista denominada "Bibliografía".

Todo ese conjunto de información circulante forma opinión y acción de efectores, que siguen los lineamientos de la política educacional. La formación, devenida de la información instrumentada por el CNE, se recupera como parte de la aproximación a las claves con las que reforzarán su trascendencia; o, dicho de otra forma, las

vías para su consolidación y naturalización.

Hacia el presente, como propedéutica, es ineludible comprender la etiología del Programa de Educación Patriótica en su tiempo, desde esa función que, homogeneizante, se pretendió igualadora[6] en la instrucción pública a través de su instrumentación.

Esta forma de leer una política educativa que pervive a lo largo del tiempo exhibe una pista para comprender que, en todo gobierno, se intenta instaurar la ideología de la clase dirigente, lo que hace caer las hipótesis que arrogan facultades y caracteres de educación doctrinaria a algunos ciclos gubernamentales, y no a otros, por ejemplo, la atribución de adoctrinamiento peronista a la educación de su periodo de gobierno.

En continuidad o no con distintos ciclos gubernamentales, la educación es doctrinal siempre si no problematiza la Historia o su mito fundacional, y si no promueve una Historia de la Educación que contemple esta cuestión en la formación docente donde se replica el relato enseñado y luego se instala en las escuelas. Esto no quiere decir que los profesorados no problematicen la Historia, sino que la inoculación patriótica que se activa en maestros y maestras ocurrió tiempo antes, en los primeros años de su escolaridad.

Y, siguiendo la sentencia anterior, se ha mostrado que la deliberada política instaurada por el CNE funciona de tal modo que su trascendencia se comprende por su naturalización, tanto que aquellos organismos que se esfuercen por trazar un nuevo relato se procuran destituir por apelaciones que reaccionan de diversos modos, en intentos que tramitan como revisionismos, según ponderan figuras de excepción, para mostrar apertura, como la inclusión de Güemes en el panteón, o la celebración de Rosas como padre de la soberanía.

Emergida a la superficie la política educacional implementada en el Centenario, desde el análisis del presente desarrollo, se vuelve a la pregunta por las operaciones políticas, que instalan en el panteón a los héroes de la patria, según criterio de los dirigentes del ciclo llamado “orden conservador”, que tiene efecto en el presente, o mejor, empleando la palabra apropiada, aún *opera.*

Los reclamos por políticas fracasadas de transformaciones educacionales y demandadas al ámbito educativo pueden ser revisadas con estudios sistemáticos de la política educativa a lo largo del tiempo, como insumo para la formalización de las reformas que se les

exigen a la educación, al gobierno de la nación y a sus actuales jurisdicciones. Vista ahora la política educativa desde el gobierno que la define y promueve, puede afirmarse que esa argentinidad, trazada referencialmente en un molde noreurocéntrico, por una dirigencia que suscribe por la propia formación a los imperativos universales de la cultura francesa y a la colonización del imperio económico británico, se instaura como propia de una homogeneización que naturaliza el relato de raigambre en la corona española, que los legitima, pero a su vez edifica una modalidad, en esa argentinización, como una función política devenida en función eminentemente patriótica, de contenido, según el plexo ideológico sumido en su naturalización y del panteón nacional reconfirmado.

Definida desde las ideologías estudiadas, esta función patriótica es establecida por el poder de un gobierno educacional cuya trama política posee el dominio de los instrumentos de gobierno para dar respuesta a los problemas de la nación y edifica una argentinidad ajena a su continente en su identificación.

En muchos aspectos, continúa, como en el Centenario, dando la espalda a su origen, a la América profunda, a sus pueblos originarios, plenos de riqueza cultural, a la comunidad afrodescendiente ocultada de la historia de los héroes o heroínas de la Independencia y su legado. Se niega, además, la existencia de mujeres políticas que quedan hundidas en lo profundo del anonimato, salvo rara excepcionalidad que confirma la regla. Esta argentinidad se enseña y se aprende desde un relato patriótico que apenas se discute.

El CNE que gobierna la educación y catequiza de argentinidad a ese otro que gobernar se identifica con el Viejo Continente del norte, siguiendo los adagios alberdianos y sarmientinos, que rebasan los límites de su tiempo y llegan hasta el presente. Si el problema de la agenda política se resume en que aún en 1910 hay que construir a los argentinos, el Programa de Educación Patriótica ahora denominado “política educativa patriótica del Centenario” tendrá coordenadas jurisdiccionales precisas, y desde Buenos Aires, desde el CNE, la dirigencia que pierde a simple vista en la federalización del gobierno irradiará su poder homogeneizador, que, en línea sucesoria y en acuerdo con los funcionarios de la Dirección General de Escuelas de la provincia, le imponen leyes educacionales porteñas devenidas en platenses, como en su tiempo la bandera y el nombre a la argentina.

Esta mirada centralista y elitista les da la espalda también al interior del propio país y a su larga y extensa tradición educativa, de mayor existencia y trayectoria como Córdoba o Tucumán, como se desprende del estudio. Así, lo que se instituyó permite distinguir lo que se dejó a un lado.

Si la construcción de la nación no empieza y termina bajo el manto normalizador de la consolidación de 1880, puede verse en ese proceso que extiende sus efectos hacia el Centenario la presencia de un Estado que logra torcer en cierta medida el pulso del federalismo del Art. 5.º de la Constitución, e instala una función patriótica por vía política educacional. Esta nueva categoría que se desprende de la potente función eminentemente política de Tedesco (2003) se define como un aporte entendido como una función ciudadana que corre los bordes de una argentinidad plural y diversa, y que condensa en su patriotismo el relato fundacional construido y perpetuado por la dirigencia del CNE en el Centenario.

Continuando la línea de los aportes del presente desarrollo y la incumbencia del estudio de una política pública educativa pretérita, se articulan gobierno y política como una puerta de entrada al conocimiento de un organismo de gestión educacional, en cuanto se conocen las políticas públicas que de él emanan y se sostienen, y que, delineadas en perspectiva gubernamental, dan respuestas a los problemas, en este caso particular, de la agenda nacional, que, internalizadas por los efectores y el alumnado, derivan en identificaciones y apelaciones a la nación y el patriotismo. Se entrama así, por su trascendencia, un ADN de argentinidad.

Esto rebasa la función ciudadana, como se dijo, porque va más allá de los saberes aprendidos en la escuela para la edificación de la nacionalidad, sino que se experimenta, además, por una estética diseñada por el CNE, y una simbología traducida en liturgia patriótica, que se expresa en diversas situaciones, generalmente en la escena de manifestaciones, conflictos políticos o eventos deportivos, en la voz de un himno que convoca, reúne e iguala.

Estas disputas o abrazos de tribuna se ven representados en distintos sectores del oficialismo o la oposición, cualquiera sea su signo partidario, frente o agrupación a la que suscriban, como movimientos sociales, luchas gremiales, etc., cada uno de los distintos sectores en muchas oportunidades se homologan a la nación, y esa

apelación activa algo que se aprendió en los primeros años de la escolarización, a través de la educación patriótica, que aún opera y oculta la legitimación del poder de los sectores autoproclamados patricios.

Otra afirmación que se desprende del tránsito por la investigación es la constitución política de la escuela y el legado moderno que la constituye; y seguido a esto, la complexión partidaria de esa función patriótica, que se despliega en ellas. La función política es propia de los Estados, ahora la resignación de las demás funciones es el problema, y, si además esa forma de ciudadanía se torna en patriótica, la función política se desvía, como lo hicieran los programas fundacionales de república, según Tedesco (2003).

En este ciclo y en este programa diseñado por el organismo, puede afirmarse que, a pesar de los debates, el CNE desde el gobierno zanjó la disputa entre lo nacional y lo patriótico, desde las voces de sus dirigentes, delimitando una enseñanza predominantemente patriótica, según sus contenidos y apelaciones. Si bien la noción de "lo nacional" está presente en el discurso, esta misma remisión al pasado revolucionario de la Semana de Mayo promueve más la idea de lo patricio que continúa el linaje hasta el presente de los dirigentes.

Algunos avances sobre el ciclo radical muestran ciertas transformaciones en este sentido, ahora de corte nacional, y sustantivas continuidades de la función política de la educación.

Un efecto de la naturalización de la función patriótica y sus consecuencias puede seguirse en la negación de la escuela como institución política, esa escuela de los primeros años se considera neutra políticamente, cualquier mención o práctica que la conecte con la política de su tiempo será vista como una amenaza de adoctrinamiento partidario, reforzando así el ocultamiento de esas ideologías inoculadas, según las necesidades del círculo dirigente.

El gobierno del CNE en el Centenario promueve una transformación de una educación colonizada española y la naturalización de una nacionalidad instalada con apelaciones a los universales, que definen lo patriótico como propio y argentino.

El CNE, desde su gobierno educacional, diseña una argentinidad cuya invención construye el mito fundacional argentino en Europa y no en su propia tierra, y opera diseñando un crisol de razas o una población venida de los barcos. Siguiendo la lógica de las

legitimidades, quienes descienden de los criollos revolucionarios, de origen español, serán los herederos del gobierno, y, generalmente, quienes han bajado de los barcos en distintas olas aluvionales serán los que conformen el pueblo de la nación. Esa inmigración que seguirá entrando a esta nación desde 1860 y que los recibe con un preámbulo constitucional promisorio, más declarativo que concreto. Un gobierno educacional que, por vía política educativa, instaura esa otredad, que así representada oculta en el crisol y en la narrativa de barcos los procesos de mestizaje, con la cultura afrodescendiente y de los pueblos originarios, que aparecen ni bien se ingresa a los archivos, y que los hijos legítimos, los hombres de gobierno, le sustraen.

Así, una raza pretendida europea, de varios momentos de exportación, muestra a los herederos con escudos familiares de la nobleza peninsular que se proyectan, ahora genuinos conductores del proyecto argentino que se inicia. El gaucho y el indio por propios empezarán a tomar un lugar en la literatura, como ficciones, para eximirlos de un lugar histórico del relato.

La educación impuesta por el CNE, en su función patriótica, con una fuerte impronta religiosa estatal, antes que política o económica, se encargará de definir, reproducir y homogeneizar la otredad que gobernar, al cristalizar como casi invariante, a través del tiempo, la tradición patriótica que aún se inculca, y cuyos efectores continúan siendo maestras y maestros, en su mayoría las primeras, quienes reproducen en las escuelas los ideales racistas del crisol, que no refleja la diversidad que constituye la argentinidad.

Esa función patriótica instaurada se transfiere por vía del deber ser pedagógico, la ingeniería didáctica y los saberes del relato, reforzando la transmisión de la liturgia suscitada por las concepciones del gobierno educacional del ciclo estudiado. Una función que no quedará encriptada en la educación común, sino que se constituirá además en un saber de formación docente, como un imperativo que ordenará las clases en las aulas con movimientos tan previstos por este organismo, así, se librará poco o nada a la construcción de conocimientos desde, en y para la escuela.

El higienismo instalado es solo una forma de explicar la organicidad y característica de cura de esta modalidad de enseñanza, quienes saben de lucha contra las epidemias pueden tomar decisiones para que la escuela, como institución imprescindible del eficaz

cumplimiento de toda función política, derive en una función patriótica, que restringirá el saber producido para enseñar en las escuelas a los expertos y escindirá al cuerpo docente al lugar del mero efector de la política educacional.

En su proyección al presente, lo anterior es sustantivo si se toman investigaciones actuales que reclaman reflexión de la propia práctica, y, en la alienación de sus trabajos, se exhibe la imposibilidad de hacerlo por la naturalización. Y paso siguiente, se desacreditan en forma permanente los esfuerzos de abordajes desde construcciones metodológicas educacionales e históricos con categorías propias, como otras devenidas de los esfuerzos de la investigación acción, o de la teoría fundamentada, y que imponen modos metodológicos de otros ámbitos disciplinares.

Para finalizar, el Programa de Educación Patriótica se define como una política pública educativa con evidencias en el presente. Transitada esta política por las categorías de la acción de gobierno educacional, como estrategias de intervención e intervención estratégica de implementación de la política para la profundización y el consolidado de la información y la formación, se constató en fuentes el poder del CNE como un organismo de gobierno de la educación común, que en el Centenario de la Revolución de Mayo encontró y creó condiciones de posibilidad de llevar una transformación educativa en la instauración de una argentinidad homogeneizada, instalada con una liturgia patriótica que extiende su recepción hasta el presente. Puede afirmarse entonces que el Programa de Educación Patriótica comporta un legado patriótico, diseñado e implementado hasta su naturalización por el impulso del presidente Ramos Mejía y el funcionariado del CNE.

Si bien muchas investigaciones, según se advierte en el estado de la cuestión dialogado, han realizado entradas a la educación patriótica, en este caso, se abre el análisis de su constitución como política educacional desde la perspectiva de un gobierno que diseña e instaura un programa, y la modalidad de abordaje que no ha sido profundizada como en este desarrollo, tomando fuentes diferentes y matizando en algunos casos y abriendo en otros la lectura de la política educativa del organismo.

La función política aquí estudiada como una función patriótica surge de la implementación del Programa de Educación Patriótica

como política pública educativa, en un sistema reproductivo que puede graficarse según la siguiente representación, donde las estrategias de intervención y las intervenciones estratégicas son dimensiones de la información y la formación producida por tres invariantes que los definen: los saberes patrióticos, la legitimación y su transmisión.

Representación n.º 19. PEP y sus funciones. Función patriótica de la educación del Centenario de Mayo

FUNCIÓN POLÍTICA COMO FUNCIÓN PATRIÓTICA

Como cierre, desde la perspectiva historiográfica que se propone, surge la posibilidad de renarrar los relatos y problematizar la historia, para producir una Historia de la Educación evitando la reproducción de aquello que niega la diversidad de una argentinidad centrada hoy en el ocultamiento, hacia una producción decolonizada que se incrusta aún en la propia lectura patriótica.

En esta educación historiada por y para docentes, se generan espacios donde puedan investigar y acercarse a las fuentes, permitiendo así desatar nudos que encadenan la posibilidad de hacer propio lo que innegablemente les pertenece.

La debida discusión disciplinar y un nuevo abordaje metodológico del Programa de Educación Patriótica como una genuina política pública educativa comportan un desarrollo teórico, metodológico y tecnológico para estudiar en el ámbito del gobierno educacional sus políticas en perspectiva histórica.

Este libro que concluye pudo trascender a las formalidades impuestas de las metodologías más tradicionales y se atrevió a proponer un modo rizomático de interpelación, poniendo a consideración de próximas investigaciones otros caminos para transitar las rupturas necesarias que dan paso a las transformaciones educativas en sus funciones tradicionales y nuevas.

1. Se sigue a algunos autores en la ruptura, pero se abre la pregunta en torno a los sentidos de ese corte en arenas educativas y sus organismos, que se están profundizando. Para que quede claro, cuánto modificó esta interrupción de la institucionalidad argentina, el gobierno educacional y sus políticas.
2. Se lamenta el fallecimiento del pensador y politólogo el 1.º de enero de 2021.
3. Ver t.ly/YYjN.
4. Para estudiar un caso de aplicación del diseño de política de instauración patriótica en los territorios nacionales, puede leerse el estudio de Cielo Zaidenwerg (2016): "Lo que nos proponemos en esta obra es acercar el *zoom* identificando las particularidades territoriales y sociales que el diseño de la política de argentinización no nos deja ver a primera vista" (p. 21). En esta investigación se indaga el diseño mismo y su implementación.
5. La cursiva muestra la potencia de la iteración.
6. Esta caracterización solamente se ha constatado en fuentes para la educación común, por supuesto, y no así en los demás niveles del sistema educativo.

Epílogo: una lectura después de la lectura

Alejandro Herrero[1]

Conozco a Laura desde 2005, año que inició sus estudios en la Universidad Nacional de Lanús, en la carrera de Gestión Educativa. Por entonces, Laura era directora del Hogar Amor Maternal.

Primero, la vi en escena como estudiante en la materia que dictaba entonces, Historia de la Educación, y luego formando parte del grupo de investigación en Historia que coordinaba.

Siempre Laura me sorprendió por su capacidad para leer los textos, para unir cuestiones aparentemente alejadas unas de otras, para pensar la historia de la educación y sobre todo la gestión y las políticas públicas en la historia de la educación, y seguramente esto se debe a su propio lugar de trabajo como docente y directora de escuela[2].

Me gustó mucho poder acompañarla en su trayectoria académica; se licenció en Gestión Educativa (otra vez la política y el gobierno, pero ahora en plan de estudios), y luego se especializó en Educación e hizo su maestría en Metodología de la Investigación Científica y por último, como ustedes saben, su doctorado en Educación.

Esto es lo primero que quiero decir: el libro que han leído condensa muy bien todos estos años de estudio y de maduración.

Muy bien, vayamos al título.

Acaban de recorrer la tesis doctoral devenida en libro y creo que compartirán algo conmigo: el título nos habla de un estudio puntual focalizado en el Consejo Nacional de Educación, en las políticas educativas y el gobierno de la educación común, en una unidad de tiempo precisa, 1908-1913. Sin embargo, la investigación de Laura es mucho más que eso.

Las tres partes, a mis ojos, pueden ser leídas como tres libros: la dimensión epistemológica de la historia de la educación, el diseño metodológico, y el estudio histórico al que alude el título. Los puedo leer y no leer como partes o como libros, Guic obviamente hace la

primera lectura. Si leo cada parte como un libro, no me refiero solo por su extensión, sino porque cierran en sí mismas, y al mismo tiempo no puedo dejar de leerlo como tres partes porque se encadenan una a la otra y son necesarias la primera y la segunda para entender cómo pensó la autora su investigación histórica.

Laura me transmitía, invariablemente, una inquietud: cómo se ha reflexionado la historia de la educación. Los estudios que leía no la satisfacían, ni tampoco halló respuestas en los encuentros de historia de la educación, donde esta inquietud casi ni aparecía.

La escuché una y otra vez, y siempre me recordaba a Rulfo. Le preguntaron por qué escribió *Pedro Páramo*, y respondió que fue a su biblioteca a buscar el libro y, como no lo encontró, se lo puso a escribir. Quizás esta sea la escena perfecta para describir por qué se escribe o se investiga. No lo sé.

Laura comenzó a traerme sus escritos, y esa historia sin fin –al menos así la sentía como lector, porque sus textos seguían llegando– se convirtió en una etapa inicial en la primera parte que ustedes leyeron, la dimensión epistemológica, que daba respuesta a esta inquietud, y luego me envió por correo la segunda parte, el diseño metodológico, y finalmente su estudio del programa de educación patriótica.

La dimensión epistemológica en sí misma es una tesis o un libro, sin embargo, Laura la escribió para pensar su propia investigación, que tenía como fin continuar su estudio sobre Ramos Mejía[3], y su permanente obsesión de reflexionar sobre el gobierno y en especial el gobierno de la educación. Porque Laura necesita ampliar el espacio y el tiempo, o ir más allá en sus reflexiones para pensar, lo cual me encanta.

Su objeto eran *Las multitudes argentinas* de José María Ramos Mejía, editado en 1899: un libro, un autor, un año preciso de edición, todo parece fijado, ubicado en espacio y tiempo.

Aquí también el título habla de un estudio histórico preciso; sin embargo, leemos toda la trayectoria de Ramos Mejía, porque su tesis se propuso matizar la imagen de los estudiosos que lo definen solamente como un intelectual o científico, de manera que así pierden de vista que, antes de todo, se pensó siempre como un hombre de gobierno. Por lo tanto, para comprobar esto en *Las multitudes argentinas*, primero Guic realizó todo un rastreo de su trayectoria

desde sus primeras intervenciones hasta su muerte.

Laura nos hace ver que, desde el inicio, siendo estudiante en el colegio, luego en la universidad, o formando parte de la denominada "Revolución de 1874", del lado de Bartolomé Mitre, Ramos intervino políticamente, estaba plenamente interesado en actuar como político, y su objetivo era acceder a cargos de gobierno.

Sin duda, Ramos Mejía fue un gran referente con sus investigaciones y libros en la cultura argentina de la época, o, mejor dicho, del llamado "círculo inteligente del país"; esto nunca lo deja de señalar Laura.

Domingo Faustino Sarmiento escribe una reseña de uno de los primeros libros de Ramos Mejía, o González construye capítulos de *La Tradición Nacional* (1886), invocando una y otra vez sus investigaciones.

Como lector, me resulta muy fácil entender por qué Laura matiza la imagen de un Ramos Mejía solamente intelectual o científico, y me resulta claro por qué leo la trayectoria que traza desde sus primeras intervenciones en la arena política, o con sus investigaciones históricas y médicas donde siempre analiza a hombres de gobierno, o reflexiona los problemas que visualiza para gobernar Argentina.

El gobierno, cómo se gobernaba, los hombres que ejercieron los cargos de gestión son el eje constante que la tesis de Laura nos hace ver en todo el itinerario de Ramos Mejía.

Todo un recorrido que no se detiene en 1899, momento en que Ramos intervino con *Las multitudes argentinas*, sino que sigue hasta su muerte en 1913 (puesto que abandonó su cargo de presidente del Consejo Nacional de Educación meses antes de su fallecimiento).

Ustedes acaban de leerlo, y creo que ahora tienen más información para entender mejor mi clave de lectura: Laura nos habla, en este nuevo estudio del Consejo Nacional de Educación, de las políticas educativas y el gobierno de la educación común, en una unidad de tiempo precisa, 1908-1913, y Ramos Mejía ni siquiera aparece en el título, porque ya lo había indagado con profundidad en una indagación anterior, y de lo que se trataba en este nuevo tramo de su camino era de examinar más precisamente algo más grande que su protagonista, y eso más grande (que también obsesiona a la investigadora) es el gobierno, cómo se gobierna, cuáles son las políticas de la educación común.

La tesis doctoral devenida en libro que acaban de leer continúa claramente su tesis de maestría. Leo una y otra como un mismo escrito donde paso de una estación a otra, como en la tesis doctoral, transito de una parte a otra, el camino resulta el mismo, un solo libro (dos tesis devenidas en dos ediciones) que no se termina.

Se puede leer una parte en sí misma, dije al principio, pero también les recomiendo que lean su primer libro para entender mejor esta obra.

Recuerdo entonces al poeta Juan L. Ortiz, que escribió durante toda su larga vida y editó libros desde la década de 1930 hasta la de 1970, y, cuando se editaron sus obras completas, planteó un título que las abarcara a todas, *En el aura del sauce*, porque a sus ojos todo lo que había escrito y editado en numerosos volúmenes lo leía en realidad como un mismo libro.

Algo de esto siento cuando leo y escucho a Laura. Me refiero a sus artículos, sus intervenciones en jornadas y congresos, sus clases [4] , y estas dos tesis, todo conforma una misma reflexión, una misma investigación, un mismo relato.

1. Universidad Nacional de Lanús (Centro de Investigaciones Históricas, Departamento de Humanidad y Artes). Universidad del Salvador (Escuela de Historia y Doctorado en Historia). Investigador del Conicet.
2. Actualmente continúa ejerciendo su cargo de directora en el Hogar Amor Maternal de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires.
3. Aludo a su tesis de maestría: Laura Guic. *José María Ramos Mejía y las Multitudes Argentinas. Una intervención política en Buenos Aires, hacia el siglo xix*. Tesis presentada en Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Universidad Nacional de Lanús. 20 de septiembre de 2019. Escrito que editó en libro: Laura Guic, *Claves para leer* Las Multitudes Argentinas *de José María Ramos Mejía.* Buenos Aires, UNLa-FEPAI, 2021.
4. Con Laura dictamos clases juntos en la Universidad Nacional de Lanús y en la Universidad del Salvador.

Referencias bibliográficas

Fuentes

Actas del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1906-1916.

Alberdi, Juan Bautista (1946).*Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, prólogo de Alfredo Palacios. Buenos Aires, 2.º impresión, W. M. Jackson Inc.

Álvarez, Agustín (1908). *La transformación de las razas en América*. Barcelona, Granada y Compañía.

Bavio, Ernesto (1908). Instrucciones de la "Semana de Mayo". En *El Monitor de la Educación Común*, año 28, tomo XXIX, n.º 436, serie 2.º, n.º 56, abril de 1909, pp. 326-385.

Bavio, Ernesto (1908). La lección patriótica. Con motivo de la Semana de Mayo. En *El Monitor de la Educación Común*, año 28, tomo XXIX, n.º 436, serie 2.º, n.º 56, abril de 1909, pp. 335-330.

Campobassi, José S. (1956). *Ley 1.420. Antecedentes históricos (1810-1884). Debates parlamentarios (1881-1884). Enseñanza neutral religiosa o laica*. Colección Barlovento, Buenos Aires, Ediciones Gure.

Chatterjee, Partha (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos.* Argentina, Siglo XXI Editores.

Confederación Argentina (s/f). Constitución de la Confederación Argentina (1 de mayo de 1853), p. 268, disponible en t.ly/k6Sp.

Consejo Nacional de Educación (1933). Conmemoración del Día del Maestro, 11 de septiembre de 1933: homenaje a Sarmiento, inauguración de la Puerta Historiada, Homenaje a Marcos Sastre, Buenos Aires, Talleres Gráficos del CNE.

Constitución de 1853 con reformas de 1860. Archivos jurídicos UNAM, disponible en t.ly/-TwI.

Constitución de 1853, con reformas de 1898. Archivos jurídicos UNAM, disponible en t.ly/Bwk6.

Correa Morales, Gonzáles Acha de Elina (1907). Nomenclatura geográfica argentina, en *El Monitor de la Educación Común*, año 28, tomo XXIV, Buenos Aires, serie 2.º, n.º 29.

De la Cárcova, Ernesto (1909). Educación estética en la escuela. *El*

Monitorde la Educación Común, año 27, tomo XXIX, n.º 436, 30 de abril de 1909, serie 2.º, n.º 56, pp. 30-32, Buenos Aires, revista dirigida por el CNE, .

Escobar, Saúl (1907). La educación patriótica. En *El Monitor de la Educación Común*, año 29, tomo XXIV, n.º 451, julio de 1910, pp. 488-542.

Escobar, Saúl (1910). Orientación patriótica de la educación primaria. En *El Monitor de la Educación Común*, año 29, tomo XXIV, n.º 451, julio de 1910, pp. 488-542.

Gallo, Vicente C. (1910). Orientación patriótica de la educación primaria. En *El Monitor de la Educación Común*, año 29, tomo XXXII, n.º 448, abril de 1910, pp. 488-542.

Gálvez, Manuel (2001). *El diario de Gabriel Quiroga*. Buenos Aires, Taurus.

González de Fernández, Clotilde (1909). Educación Excursión patriótica á Candelaria. *El Monitor de la Educación Común*, año XXVIII, n.º 433, 31 de enero de 1909, serie n.º 2, n.º 53, pp. 72-88, revista dirigida por el CNE,

Gutiérrez, Juan María (1913). *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires: noticias históricas desde la época de la extinción de la compañía de jesús en el año 1767, hasta poco después de fundada la universidad en 1821; con notas, biografías, datos estadísticos curiosos, inéditos o poco conocidos.* Forgollen Books.

Hobbes, Thomas (2005). *Leviatán.O la materia, forma, y poder de una república, eclesiástica y civil,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ingenieros, José (1899).*Las multitudes argentinas*. Buenos Aires, Félix Lajouane.

Ingenieros, José (1910). *La evolución sociológica argentina.De la barbarie al imperialismo*. Buenos Aires, Librería Menéndez.

Ingenieros, José (1957). *Sociología Argentina.* Buenos Aires, Editorial Elmer.

Ingenieros, José (1961). *Obras Completas*. Tomo VII, Buenos Aires, Mar Océano.

Lamarca, Carlos N. (1911). El monumento al maestro. Crónica. *El Monitorde la Educación Común*, año XXIX, n.º 460, tomo XXXVII, 30 de abril de 1911, pp. 15- 20, Buenos Aires, revista dirigida por el CNE.

Ley n.º 1.420, tomo 1 (1984). Biblioteca Política Argentina, Estudio preliminar, selección y notas: Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Ley n.º 1.029 (1880). Federalización de Buenos Aires, 21 de septiembre de 1880, Congreso de la Nación. Disponible en t.ly/uQrc.

Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875). Imprenta Rural, página 16, disponible en t.ly/DaP2.

Ley de Residencia n.º 4.144. (1902). Disponible en t.ly/ocSZN.

Locke, John (sin fecha). *Pensamientos. Acerca de la educación.* Madrid, Ediciones de La Lectura.

Lugones, Leopoldo (1910). *Didáctica.* Buenos Aires, Otero & Cía. Editores.

Lugones, Leopoldo (1916).*El problema feminista*. San José de Costa Rica, Colección Ariel.

Maquiavelo, Nicolás (1999). *El Príncipe*. Buenos Aires, Editorial El Aleph.

Mill, John Stuart (1974). *El utilitarismo*. Madrid, Alianza Editorial.

Ministerio de Cultura de la Nación (2014). Antología de manifiestos políticos argentinos 1890-1956. Leandro N. Alem et al.; Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Cultura de la Nación, Secretaría para el Pensamiento Nacional, p. 520.

Mitre, Bartolomé (1947). *Historia de Belgrano y de la Independencia argentina, Clásicos argentinos, vol. iii*. Buenos Aires, Ediciones Estrada.

Novillas, Lorenza (1913). Himno Nacional Argentino.*El Monitorde la Educación Común*, año 31, n.º 484, 30 de abril de 1913, serie n.º 2, n.º 53, pp. 169-171, revista dirigida por el CNE.

Parera, Faustino (1910). Carta al presidente del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*, año 29, n.º 447, 11 de marzo de 1910, serie n.º 2, n.º 67, revista dirigida por el CNE.

Patrosciou, Juan (1909). Curso completo de Pedagogía, *El Monitorde la Educación Común*, año 28, n.º 437, 30 de abril de 1910, serie n.º 2, n.º 53, pp. 340-353, revista dirigida por el CNE.

Patrosciou, Juan (1909b). Teoría de la Educación. *El Monitorde la Educación Común*, año 28, n.º 448, 30 de abril de 1910, pp. 530-542, revista dirigida por el CNE.

Pizzurno, Pablo (1908). La Educación patriótica. Informe del Inspector

Técnico General *El Monitor de la Educación Común*, año 28, tomo XXVI, n.º 421, pp. 235-245.

Pizzurno, Pablo (1908). La Educación patriótica. Instrucciones al personal docente.*El Monitor de la Educación Común*, año 28, tomo XXVI, n.º 421, serie 41, pp. 341-351.

Ramos, Juan P. (1910). *Historia de la Instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*. Buenos Aires, Peuser. Tomo I.

Ramos, Juan P. (1910).*Historia de la Instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*. Buenos Aires, Peuser. Tomo II.

Ramos Mejía, José María (1909). *La Escuela del Centenario*. Consejo Nacional de Educación. Repositorio digital de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Ramos Mejía, José María (1913). *La Educación Común en la República Argentina, (1909-1910)*. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Penitenciaría Nacional.

Ramos Mejía, José María (1899). *Las multitudes argentinas*. Buenos Aires, Editorial Belgrano.

Rojas, Ricardo (2010). *La Restauración Nacionalista*. Primera edición, 1908. Con introducción de Darío Pulfer. Buenos Aires, Editorial UNIPE.

Rousseau, Jean-Jacques (1985). *El Emilio*. Buenos Aires, Editorial Edaf.

Sarmiento, Domingo Faustino (1928). *La Condición del Extranjero en América.* Madrid, Editorial La Facultad.

Sarmiento, Domingo Faustino. *Obras completas*, *Facundo, Educación Común, La condición del extranjero.* disponible en http:// bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/DomingoF.Sarmiento

Schiaffino, Eduardo (1909). Educación estética. *El Monitorde la Educación Común*, año 27, n.º 436, tomo XXIX, 30 de abril de 1909, serie 2.º, n.º 56, pp. 20-29, Buenos Aires, revista dirigida por el CNE. .

Spencer, Herbert (1984). *Ensayos sobre Pedagogía.* Madrid, Akal.

Vedia, Enrique de (1910). La escuela. En *El Monitor de la Educación Común*, año 29, tomo XXIV, n.º 454, octubre de 1910, pp. 21-30.

Von Humboldt, Wilhelm (1988).*Los límites de la acción del Estado.* Madrid, Tecnos.

Zuberbüler, Carlos E. (1909). El Arte en la escuela. *El Monitor de la Educación Común*, año 27, n.º 436, tomo XXIX, 30 de abril de 1909, serie 2.º, n.º 56, pp. 3-20, Buenos Aires, revista dirigida por el CNE.

Bibliografía histórico-filosófica

Alonso, Paula y Bragoni, Beatriz (2015). *El sistema federal argentino. Debates y Coyunturas (1860-1919*). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Edhasa.

Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio*. Buenos Aires, Gránica.

Altini, Carlo (2005).*La fábrica de la soberanía: Hobbes, Spinoza y otros modernos.* Buenos Aires, El Cuenco de Plata.

Amuchástegui, Marta (2002). *Los actos escolares con bandera genealogía de un ritual.* Tesis doctoral, Universidad de San Andrés.

Amuchástegui, Marta (2009). El discurso de los indígenas en los manuales escolares. XII Jornadas Interescuelas Departamento de Historia, COMAHUE, San Carlos de Bariloche.

Arata, Nicolás (2015). *La formación de una comunidad intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, SAHE.

Artieda, Teresa L. (2007). Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas del Chaco, Resistencia, Secretaría de Ciencia y Técnica, de la Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional del Nordeste.

Artieda, Teresa L. (2017).*La alteridad indígena en los libros de lectura de Argentina (1885-1940)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación..

Ascolani, Adrián (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la Educación Argentina.*Edução*, vol. 35, n.º 1, enero-abril, pp. 42-53. Pontificia Univ. Católica de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Biagini, Hugo E. (comp.) (1985). *El movimiento positivista argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Bloch, Marc (1990). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Botana, Natalio (1987). *El orden conservador*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Botana, Natalio y Gallo, Ezequiel (1997). *De la República posible a la República verdadera (1880–1910*). Tomo III. Buenos Aires, Biblioteca del Pensamiento Argentino, Compañía Editora Espasa Calpe, S.A. Ariel Historia.

Braslavsky, Cecilia (1992). *Los usos de la historia de la educación argentina con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*. Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires, Flacso.

Camilloni, Alicia R. W. de (2006a). *Corrientes didácticas contemporáneas*, 1.º edición, 7.º reimpresión. Buenos Ares, Paidós.

Camilloni, Alicia R. W. de (2006b). *Notas para una historia de la teoría del currículo*. OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Camilloni, Alicia R. W. de (2010). Aporte al diseño curricular desde la perspectiva de los actores del medio socio-productivo. *Temas de Ciencia y Tecnología*, vol. 14, n.º 41.

Camilloni, Alicia R. W. de, Cols, Estela, Basabe, Laura y Feeney, Silvina (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Campobassi, José S. (1956). *Ley 1.420. Antecedentes históricos (1810-1884). Debates parlamentarios (1881-1884). Enseñanza neutral religiosa o laica.* Colección Barlovento, Buenos Aires, Ediciones Gure.

Carli, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina, t. ii., Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 13-46). Buenos Aires, Galerna.

Casali, Carlos Alberto, Geneyro, Juan Carlos y Puig, Roxana (2012).*Filosofía de la educación*. Bernal, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Castro, Martín O. (2010). "Para combatir ese extraviado prurito del extranjerismo": políticos católicos, la cuestión nacional y El Consejo Nacional de Educación en torno al Centenario. En María Inés Tato y Martín O. Castro (comps.). *Del Centenario al Peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*. Buenos Aires, Imago Mundi.

Castro, Martín O. (2012). *El ocaso de la república oligárquica. Poder, política y reforma electoral 1898-1912*. Buenos Aires, Ensayo Edhasa.

Chiaramonte, José Carlos (1997). *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires, Editorial Ariel.

Conil Paz, Alberto A. (1985). *Leopoldo Lugones*. Buenos Aires, Librería Huemul.

Cucuzza, Héctor R. (2007). *Yo argentino.La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Colección Historia de la Educación

Latinoamericana, director Claudio Lozano Seijas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cucuzza, Héctor R. (dir.) (2012). H*istoria de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las* netbooks *estatales*. Editoras del Calderón.

Cullen, Carlos (2000). Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación, Buenos Aires, Paidós. Primera impresión en 1997.

Cullen, Carlos (2015). *Fenomenosofía de la crisis moral. La sabiduría de la experiencia de los pueblos*. Buenos Aires, Editorial de las Cuarenta.

Cullen, Carlos (2016). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

Cutolo, Vicente Osvaldo (1985).*Nuevo diccionario biográfico argentino*. Buenos Aires, Editorial Elche.

Devoto, Fernando (1996). De nuevo el acontecimiento: Roque Sáenz Peña, la reforma electoral y el momento político de 1912. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 14. Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación**,** Madrid, Morata, Tercera edición.

Dussel, Inés (1993). Víctor Mercante (1870-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n.º 3 y 4, París Unesco, Oficina Internacional de Educación.

Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza secundaria, 1863-1920*. Buenos Aires, Flacso.

Dussel, Inés y Sothwell, Myriam (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitorde la Educación Común*, n.º 21, pp. 26-32.

Eliezer, Marisa (2005). La Nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis. Universidad de San Andrés.

Escudé, Carlos (1990). *El fracaso del Proyecto Argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella.

Fernández, Hernán (2021). La educación en San Juan: Entre la Ley 1420 y el localismo. *Todo es Historia*, abril, 30-47.

Fernández, Hernán (2021). Construir la educación común en Argentina: una aproximación desde el caso sanjuanino (1884-1887). *Temas*, n.º 29, vol. 1, enero-junio.

Fernández, Hernán (2021). La Educación Común en San Juan, un balance entre los albores del Sistema Educativo (1884) y el Centenario de Sarmiento (1911). *Revista Épocas*, USAL.

Ferrari, Gustavo (s/f). Estanislao S. Zeballos, Serie Los diplomáticos, Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales, CARI.

Fiorucci, Flavia (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior. Apuntes para su historia. En Paula Laguarda y Flavia Fiorucci (eds.). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo xx)*. Rosario, Prohistoria.

Fiorucci, Flavia (2014). Maestros para el sistema de instrucción pública. La fundación de Escuelas Normales en Argentina (1870-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educción*, vol. II, n.º 3, pp. 24-55.

Fiorucci, Flavia (2015). Ideas y funciones de funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916). *Historia de la Educación*, Anuario, vol. 16, n.º 2.

Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE.

Gallo, Ezequiel (1983). *La Pampa Gringa.* Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

García, Pablo Daniel (2020). Políticas para el andamiaje de trayectorias de estudiantes en la escuela secundaria en Latinoamérica: estrategias para garantizar el derecho a la educación, en sociedades desiguales. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 16, n.º 15, vol. 1, enero-junio.

Geneyro, Juan Carlos (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona, Anthropos.

Geneyro, Juan Carlos (2007). Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la modernidad. En José Rubio Carracedo, Ana María Salmerón y Manuel Toscano (eds.).*Ética, ciudadanía y democracia:Elementos para una ética ciudadana.* Málaga, Contrastes, Anuario de la Revista Internacional de Filosofía, Universidad de Málaga.

Geneyro, Juan Carlos, Azuela, Antonio y Marín, Juan Carlos (2009). *¿Por qué leer a Durkheim hoy?* México, Fontamara.

Gerchunoff, Pablo, Rocchi, Fernando y Rossi, Gastón (2008). *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas 1870-1905*. Buenos Aires,

Edhasa.
Goodson, Ivor F. (1995) La historia del curriculum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. Disponible en bit.ly/3LieeL0.
Guic, Laura (2016). El gobierno del Otro. Actas del VIII Jornadas de Historia del Bicentenario. Evocación y reflexiones. Buenos Aires, Fundación para el Pensamiento Argentino e Iberoamericano, pp. 161-169.
Guic, Laura (2017). Gobernar al otro, Ramos Mejía y la multitud. En *La cuestión del otro en la filosofía, la política, la sociedad y la cultura*. Buenos Aires, Ediciones de la UNLa, pp. 163-172.
Guic, Laura (2017). Las políticas educativas en la Historia de la Educación. Un aporte para el estudio de las políticas educativas, en el Centenario de la Revolución Argentina. *Perspectivas Metodológicas*, vol. 2, n.º 20, Universidad Nacional de Lanús.
Guic, Laura (2018). *Ramos Mejía y la legitimación patriótica.* En Celina A. Lértora de Mendoza (coordinadora). *Política, Educación y Sociedad en la Filosofía argentina Siglo xx*, Buenos Aires, Edición Universidad Nacional de Lanús-Universidad Nacional del Sur-Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano, pp. 34-53.
Guic, Laura (2018b). *Los antecedentes de la Reforma del '18: José María Ramos Mejía, un exponente de la transformación universitaria.* En XXVII Jornadas de Historia del Derecho Argentino organizadas por el Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, IIHD, Córdoba, 5, 6 y 7 de septiembre.
Guic, Laura (2018c). Los antecedentes de la Reforma Universitaria: las publicaciones de José María Ramos Mejía como estudiante. *Revista Épocas*, n.º 18, segundo semestre, pp. 69-82, FHGT-USAL.
Guic, Laura (2019). *Ramos Mejía y Las multitudes argentinas. Una intervención política en Buenos Aires, hacia fines del SXIX*. Tesis de Maestría de Investigación Científica, UNLa, Lanús.
Guic, Laura (2019b). Educación religiosa en el Centenario de la Revolución de Mayo. *Dialogando,* ISER, año 14, volumen 7.
Guic, Laura (2021). *Claves para leer* Las multitudes argentinas *de José María Ramos Mejía*, Ediciones Fepai UNLa. Disponible en bit.ly/3Aof7uf.
Habermas, Jürgen (1998). *Teoría de la acción comunicativa i y ii. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires,

Taurus.
Hamilton, David (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “curriculum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1, enero-abril, Organización de Estados Iberoamericanos.
Herrero, Alejandro (2010a). Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnico manual. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 12, pp. 298-322, Universidad Rafael Belloso Chacin, Maracaibo, Venezuela.
Herrero, Alejandro (2010b). La emergencia de un actor en el campo educativo argentino: la nueva escuela normalista. *Illapa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, año 3, n.º 7, julio, pp. 85-106, Lima, Perú.
Herrero, Alejandro (2010c). Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1962 y 1930, en los niveles primario y secundario. En Daniel Toribio. *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires, Ediciones de la UNLa.
Herrero, Alejandro (2011). La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901). *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, n.º 80, mayo-agosto, pp. 63-84, Ciudad de México, Publicación Cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
Herrero, Alejandro (2018). Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898. *Dimensión Antropológica. Revista de Historia y Antropología,* año 25, vol. 73, mayo-agosto, pp. 123-140, Ciudad de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
Herrero, Alejandro (2019). Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920). *Temas de Historia Argentina y Americana*, n.º 27, enero-junio, pp. 28-59, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Historia Argentina y Americana, Pontificia Universidad Católica Argentina.
Herrero, Alejandro y Muzzopappa, Héctor (2009). La recepción

alberdiana en la política educativa de los gobiernos de Julio Argentino Roca. *Perspectivas Metodológicas*, n.º 9, año 9, noviembre, pp. 29-45.

Hobsbawm, Eric (1998). *La Era del Imperio, 1874-1914*. Biblioteca E. J. Hobsbawm de Historia Contemporánea, Buenos Aires, Crítica, Grijalbo Mondadori.

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Buenos Aires, Paidós.

Lévinas, E. (1993). *Alteridad y Trascendencia*. Buenos Aires, Pretextos.

Lévinas, E. (2011). *Humanismo del otro hombre,* México, Siglo XXI Editores.

Lionetti, Lucía (2007).*La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la República. 1870-1916*. Miño y Dávila Editores.

Lunenburg, Fred C. (2011). Theorizing about curriculum: Conceptions and Definitions. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, vol. 13, n.º 1.

Man, Ronen (2012).*El reformismo liberal argentino en el parlamento, entre integración y exclusión (principios del siglo xx)*. Nuevo Mundo.

Manganiello, Ethel M. y Bregazzi, Violeta E. (1957). *Historia de la educación general y argentin*a. 8.º edición corregida y aumentada. Buenos Aires, Librería del Colegio.

Marengo, Roberto (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador. El Consejo Nacional de Educación. En Adriana Puiggrós (dir.).*Historia de la Educación Argentina,* T. III, *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.

Marengo, Roberto (2021). El Consejo Federal de Educación: Posibilidades y alcances del federalismo educativo (1991-2006). En Adriana Puiggrós (dir.). *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015). Historia de la Educación Argentina,* T. IX. Buenos Aires, Galerna.

Martínez Paz, Fernando (2001).*Nueva Historia de la Nación Argentina. Tomo vi, La configuración de la República Independiente.* Academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, Editorial Planeta, pp. 277-307.

Matus, Carlos (1992). *Política, Planificación y Gobierno*. Caracas, Fundación Altadir (ILPES/OPS).

Muzzopappa, Héctor (2015). *Educación y trabajo en el Orden Conservador. Ideas alberdianas y vanguardia normalista.* Buenos Aires,

UNLa-Biblos.

Ocoró Loango, Anny (2016). La nación, la escuela y "los otros": reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Rollos Internacionales*, vol. 5, n.º 41, pp. 35-46, julio-diciembre.

Ortiz, Tulio (2012). De la intelligentsia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 10, n.º 19, pp. 229-270, Buenos Aires.

Oszlak, O. (1990). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios del CEDES*, vol. 3, n.º 2, Buenos Aires, CEDES. En t.ly/NQa1.

Pérez Centeno, Cristian y Leal, Mariana (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Los casos de Argentina, Brasil y Chile. *Educational Policies Analysis Archives*, vol. 19, n.º 36, Arizona State University. En t.ly/-4xx.

Pinau, P. (1994). El concepto de Educación Popular. Un rastreo histórico comparativo en Argentina. *Revista de Educación*, n.º 205, septiembre-diciembre, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Platts, Mark, Carbonell, Miguel y Geneyro, Juan Carlos (2013). *¿Por qué leer a Mill hoy?* México, Editorial Fontamara.

Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (comps.) (2012). *Los saberes del Estado.* Buenos Aires, Edhasa.

Puelles Benítez, M. y De Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 12, septiembre-diciembre, España, OEI.

Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Adriana (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo.* Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Adriana (2001).*La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales.* Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Adriana (2010). *El verdadero origen del sistema educativo. Espacios por el Bicentenario de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Ramaglia, Dante (1996). Un texto inédito de Agustín Álvarez. En *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 13, pp.

153-155.
Ramaglia, Dante (2020). Agustín Álvarez ante la condición humana. En *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana.*
Ramallo, Jorge María (1999). *Etapas históricas de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Fundación Nuestra Historia.
Rodríguez Aguilar, María Inés y Ruffo, Miguel José (2013). El centenario y la educación: la épica de la nacionalidad en debate.*Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 16, n.º 22, enero-junio.
Ruiz, Guillermo (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales.* Buenos Aires, Eudeba.
Ruiz, Guillermo y Acosta, Felicitas (2017). La educación comparada en América Latina, tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos de la comparación en estudios pedagógicos. *Educação Sociedade e Culturas*, Universidade Do Porto.
Sábato, Hilda y Cibotti, Ema (1990). Hacer política en Buenos Aires: Los italianos en la escena pública porteña 1860-1880. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*. Tercera Serie, n.º 2, 1.º semestre. En t.ly/xJjw.
Salmerón Castro, Ana María, Rodríguez Ousset, Azucena, Trujillo Reyes, Blanca Flor y De la Torre Gamboa, Miguel (2016). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.
Schmitt, Carl (2005). *Romanticismo Político*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
Scioscioli, Sebastián (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal.* Buenos Aires, Eudeba.
Segato, Rita Laura (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
Smith, B. Othanel (1971). *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
Solari, Manuel H. (1991). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Paidós.
Soler, Ricaurte (1968). *El positivismo argentino*. Buenos Aires, Paidós.

Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Southwell, Myriam (2015). La tarea de los inspectores escolares. *Historia de la Educación*, Anuario SAHE, vol. 16, n.º 1, pp. 63-72.

Stenhouse, L (1987). La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Morata.

Tedesco, Juan Carlos (1983). *El Proyecto educativo autoritario. Argentina 1972-1986*. Buenos Aires, Flacso.

Tedesco, Juan Carlos (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Tedesco, Juan Carlos (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires, Gránica.

Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2004). *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, BID.

Tedesco, Juan Carlos y Zacarías, Ivana (2011). Presentación. Domingo Faustino Sarmiento: La vigencia de su pensamiento educativo. Educación Común, Domingo Faustino Sarmiento. *Ideas en la Educación Argentina*, Buenos Aires, Editorial UNIPE, Clacso.

Terán, Oscar (1987).*Positivismo y nación en la Argentina.* Buenos Aires, Punto Sur Editores.

Tyler, Ralph W. (1974). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Ed. Troquel.

Vattimo, Gianni y Rovatti, Pier Aldo (1990). *El pensamiento débil*. España, Cátedra.

Zaidenwerg, Cielo (2016). *Amar la patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el sur*. Rosario, Prohistoria Ediciones.

Zimmermann, Eduardo (comp.) (2012). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1860-1916*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Referencias metodológicas

Achilli, Elena L. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario, CRICSO, Facultad de Humanidades y Artes.

Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel Hugo (coords.) (2011). *El saber de la*

experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires, Clacso.

Alterman, Nora B. y Coria, Adela (coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata. Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba, Editorial Brujas.

Aristi, Patricia y otros (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*. Ciudad de México, Departmento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Armella, Julieta y Grinberg, Silvia (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, n.º 61, vol.XXXI, Bogotá, pp. 108-124.

Bertoni, Liliana A. y De Privitellio, Luciano (2006). *Conflictos en democracia. La vida política argentina entre dos siglos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Birgin, Alejandra (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires, Paidós.

Bourdieu, Pierre (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ciudad de México, Grijalbo.

Camilloni, Alicia y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Camilloni, Alicia y otros (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Canavese, Mariana (2015). Los usos de Foucault en la Argentina. En *Recepción y circulación desde los años cincuenta hasta nuestros días*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

Cifali, Mireille (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Leopold Paquay, Marguerite Altet y otros (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. Buenos Aires, Fondo Cultura Económica.

Cisneros Molina, José Luis (2011). *Introducción a la Teoría de Nudos*. Juárez, UNAM.

Contreras Domingo, José (1997). *La autonomía del profesorado*.

Madrid, Morata.
Deleuze, Gilles (1977).*Diálogos.*París, Editorial Pretextos. Disponible en t.ly/_6iC.
Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. Buenos Aires, Paidós.
Deleuze, Gilles (1996).*Crítica y clínica*. Barcelona, Ed. Anagrama.
Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1976). *Rizoma. Introducción fragmento del libro "Mil Mesetas".* Valencia, Pretextos.
Denzin, Norman Kent y Lincoln, Yvonna Sessions (comps.) (2013). Estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa. Vol. III (Introducción al volumen III, Estrategias de Investigación, pp. 33-51). Buenos Aires, Gedisa Editores.
Díaz, Esther (1994–1995). *La producción de los conceptos científicos*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
Díaz, Esther (2005). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Biblos.
Díaz, Esther (2010). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. 2.º edición, Buenos Aires, Editorial Biblos.
Díaz, Esther (2010).*La filosofía de Michel Foucault.* 2.º edición, 4.º reimpresión. Buenos Aires, Editorial Biblos.
Díaz, Esther (2012). *El poder y la vida. Modulaciones epistemológicas*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
Diaz, Esther y Heller, Mario (1992). *Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En Alicia Camilloni y otras.*Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*, año IX, n.º 17, Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
Edelstein, Gloria (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. Conferencia II Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. "La Didáctica y las orientaciones prácticas". Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
Edestein, Gloria (2010). Enseñanza, políticas de escolarización y

construcción didáctica. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker. *Educar: ese acto político*. Paraná, Entre Ríos, Ed. del Estante.

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paraná, Entre Ríos, Ed. del Estante.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires, Kapelusz.

Edelstein, Gloria y Litwin, Edith (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario.*Revista Argentina de Educación*, año XI, n.º 19, A.G.C.E., Buenos Aires.

Edelstein, Gloria, Salit, Celia y otros (2008). Módulo 2: Práctica Docente. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia, Buenos Aires, UNLa.

Edwards, Verónica (1989). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación. Mimeo.

Fernández Lamarra, Norberto (2002). *Veinte años de educación en la Argentina.* Buenos Aires, EDUNTREF.

Fernández Lamarra, Norberto (2003). *Política, planeamiento y gestión de la educación. Modelos de simulación en Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF.

Fernández Lamarra, Norberto (2009).*Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires, EDUNTREF.

Fernández Lamarra, Norberto (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. Ciudad de México, ANUIES.

Fernández Lamarra, Norberto y Aiello, M. (2012). *Planificación estratégica y evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas*.

Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2014). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales.*Journal of Supranational Policies of Education*, n.º 1, pp. 67-82. Disponible en t.ly/6uct.

Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María Fátima (comps.) (2011). *Democratización de la educación superior en América Latina.* Buenos Aires, EDUNTREF.

Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.

Foucault, Michel (1991). *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel (1996a). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.

Foucault, Michel (1996b). *El orden del discurso*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.

Foucault, Michel (2003). ¿Qué es la crítica? *Sobre la ilustración*, estudio preliminar de J. De la Higuera, Madrid, Tecnos.

Foucault, Michel (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Colegio de Francia (1978-1979). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2010). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2012a). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel (2012b). *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Noveduc.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2005). *Educar: ese acto político.* Buenos Aires, Serie Seminarios del CEM Editores.

Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comps.) (1989). *Desarrollo de las investigaciones en el campo del currículum*. Ciudad de México, ENEP Iztacala, UNAM.

Gadamer, Hans-Georg (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, Colección Teorema Serie Mayor, Editorial Catedra.

Gialdino, I. de (2007). *Estrategias cualitativas de investigación*. Buenos Aires, Gedisa.

Goetz, John P. y LeCompte, Margaret Diane (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Goodson, Ivor (1995). *Currículo: Teoría e Historia*. Petropolis, Vozes.

Graizer, Oscar L. (2008). Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, UNLP, año 2, n.º 2, 4.º Época.

Graizer, Oscar L. (2010). El gobierno de las organizaciones educativas, el gobierno de la educación. Apuntes para su estudio. En *Itinerarios Educativos*. Disponible en t.ly/3vyB.

Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el siglo xxi. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Grinberg, Silvia (2012). Estudios de biopolítica. *Espacios*, nueva serie, n.º 7, Universidad Nacional de Patagonia Austral.

Guber, Rosana (1990). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Legasa.

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Heidegger, Martin (1996). *Caminos de bosque*. Madrid, Alianza Editorial.

Jackson, Philip W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Jackson, Philip W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

Koselleck, Reinhart (2004). Historia de los conceptos y conceptos de la historia. *Revista Ayer*, n.º 53, Universität Bielefeld.

Larrosa, Jorge y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.

Lemke, Jay L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.

Levaggi, Abelardo (2012). Consideraciones sobre investigación en Historia del derecho. *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones de Historia del Derecho*, n.º 5, Facultad de Ciencias Jurídicas, Facultad de Historia Geografía y Turismo, Universidad del Salvador.

Lieberman, Ann y Millar, Lynne (eds.) (2003).*La indagación: Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España, Octaedro.

Litwin, Edith (1997).*Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.

Martínez Bonafé, Jaume (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo xxi*. Madrid, Miño y Dávila.

McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.*Buenos Aires, Amorrortu.

Mejía Pérez, Omar (2011). La investigación científico-social: un debate epistemológico desde la educación. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, n.º 2, julio-diciembre, pp. 23-32, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Perrenoud, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso*

escolar. Morata, La Coruña.

Persello, Ana V. y De Privitellio, Luciano (2006). La Reforma y las reformas: la cuestión electoral en el Congreso (1912-1930). En Lilia Bertoni y Luciano de Privitellio. *Conflictos en democracia. La vida argentina entre dos siglos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Peirce, Charles (1988). La fijación de la creencia. En *Charles S. Peirce. El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)* (1877) (traducción, introducción y notas de José Vericat). Barcelona, Crítica, pp. 175-99.

Rivas, José Ignacio y Herrera Pastor, David (coords.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona, Octaedro.

Romo Beltrán, Rosa María y otras (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum. En A. Furlán y M. A. Pasillas (comps.). *Desarrollo de las investigaciones en el campo del currículum*. Ciudad de México, ENEP Iztacala, UNAM.

Salessi, Jorge (1995). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina, Buenos Aires (1871-1914)*. Buenos Aires, Biblioteca Estudios Culturales.

Samaja, Juan A. (2004).*Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba.

San Martin Alonso, Ángel (1995). De la miseria del método a la grandeza de las tecnologías. En Juana María Sancho Gil y Luis Millán San Emeterio (comp.). *Hoy ya es Mañana. Tecnologías y Educación un diálogo necesario*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

Scheurich, James Joseph y McKenzie, Kathryn Bell (2015). La metodología de Foucault. En Norman Kent Denzin e Yvonna Sessions Lincoln (comps). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires, Gedisa Editores, pp. 409-461.

Souto, Marta (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.

Stodolsky, Susan S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid, Paidós.

Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

Terigi, Flavia (2005). La enseñanza como problema político. En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Serie Seminarios del CEM Edit. Buenos Aires, Estante.

Van Dijk, Teun A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopìa y Praxis Latinoamericana*, vol. 10, n.º 29, pp. 9-36.

Ynoub, Roxana (2014). *De las matrices conjuntistas a las matrices organísmicas: aportes para ampliar la teoría de las matrices de datos*. Buenos Aires, UNLa.

Apéndice

Abreviaturas de representaciones y gráficos

Análisis crítico del discurso [ACD]
Consejo Federal de Educación [CFE]
Consejo General de Educación [CGE]
Consejo Nacional de Educación [CNE]
El Monitorde la Educación Común [EMEC]
Enfoque rizomático [ER]
Historia de los conceptos [HC]
Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]
Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública [MJCeIP]
Metáfora del paleontólogo[MP]
Política pública [PP]
Políticas educativas [PP. EE.]
Política pública educativa [PPE]
Programa de Educación Patriótica [PEP]
Sistema Educativo Nacional Argentino [SENA]
Teoría de los nudos [TN]

Tabla n.º 12. Nociones y categorías

Conceptos	Capítulo
Acción de gobierno	4, 5
Actos escolares	8
Acta	8
Análisis crítico del discurso	5
Contenario	5
Círculo dirigente	7
Consejo	7
Consolidación	3, 6
Diagnósticos	8
Didáctica	8
Discursividad	5
Discurso	5, 6
Discurso legal	5, 6
Educación común	8
Efectores	3, 7, 8
Enfoque Rizomático	4, 5
Estrategias políticas	8
Formación / formación docente	3, 6, 8
Función	8
Función patriótica	Introducción, 3, 6, 8, 8

Función política	Introducción
Genealogía	5
Gubernamentalidad	5
Hegemonía	1
Herramientas de gestión	5
Higienismo	2, 6
Historia de la Educación	1
Historia de los conceptos	6
Hombres de gobierno/Estado	Introducción, 7
Identidad política	Introducción
Ideología	5
Informes	9
Inspectores	7
Intervenciones estratégicas	5, 6
Instrucción pública	9
Ley	7
Liberalismo	6
MJeIP	Introducción
Memorias gubernamentales	9
Metáfora paleontológica	5
Misión	6
Modernización	6
Normalismo	3, 6
Onomasiologías	5
Otredad política	Introducción
Política	5
Política pública	7
Políticas educativas	9
Programa de Enseñanza Patriótica	9
Planeamiento	9
Poder	5
Políticas curriculares	3, 6
Política pública educativa	3, 5, 7
Raza	Introducción
Reformismo	Introducción, 3
Saberes de Estado	5
Saberes sometidos	5
Santoral patriótico	9
Semasemiología	5
Sujeto pedagógico	Introducción
Voluntad de Poder	5, 6

Tabla n.º 13

Cuadro biográfico (1) de trayectorias de funcionarios y publicistas vinculados al CNE y EMEC (3)

Apellido y nombre	Fecha de nacimiento y fallecimiento	Origen	Cargos en el Estado	Asociaciones. Instituciones	Publicaciones (2)
Álvarez, Agustín	1857-1914	Mendocino	Diputado nacional, juez, vocal del CNE (militar)	Fundación Universidad de La Plata. Presidente de la Sociedad Científica Argentina	*South América* (1894), *Ensayo de la educación* (1901), *¿A dónde vamos?* (1902), *La transformación de las razas en América* (1908), *La creación del mundo moral* (1913)
Juan Antonio	1860-1933	Español	Ministro de		El anteproyecto

Babiloni				Justicia e Instrucción Pública 1907-1908		del Código Civil Argentino 1933.
Ernesto Alejandro Bavio (Biografía Víctor Dupuy) 1916	1860-1916			Inspector técnico general, secretario de enseñanza normal, director general de escuelas		Dictámenes (1909), Instrucciones sobre la Semana de Mayo (1909), Conferencia (1911)
Manuel Carlés	(1875-1946)	Santa Fe	Diputado Nacional por Santa Fe	Fundador de la Liga Patriótica		*Historismo Intelectual* (1895), *Apuntes de literatura preceptiva* (1898)
Enrique de Vedia	1847-1917	Buenos Aires	Vocal del CNE			*Geografía Argentina* (1907), *El arte de leer* (1906)
Raúl Basilio Díaz	1862-1918	San Luis	Inspector general de escuelas	Biblioteca escolar popular		*La educación en los territorios y colonias federales* (1906)
Saúl Escobar			Inspector técnico general del CNE			*Inmigración* (Tesis 1907)
Vicente C. Gallo	1842-1932	Tucumán	Ministro del Interior, vocal del CNE	Liga Patriótica		*Por la democracia y las instituciones* (1927)
Juan Mamerto Garro	1847-1927	San Luis	Ministro de Justicia e Instrucción Pública 1910-1913, decano de la Facultad de Derecho	Fundación de la UCR.		
Joaquín Víctor González	1863-1923	La Rioja	Senador nacional, ministro de Instrucción Pública Ministro del Interior, gobernador, diputado	Universidad de La Plata. Real Academia Española		*La revolución de la independencia argentina* (1886), *La tradición nacional* (1888), *Mis montañas* (1905), *Fábulas nativas* (1929)
Paul Groussac	1848-1929	Tolosa	Director de la BN, vocal del CNE	Sin datos		*Crítica Literaria* (1924), *La divisa punzó. Época de Rosas* (1936)
Félix Martín y Herrera	1856-1904	Córdoba	Comisión de Didáctica del CNE	Director del Banco Municipal		*Cursos de economía política* (1889), *Lecciones de estadística* (1895), *Estudios sobre los Montes de Piedad* (1899)
Leopoldo Herrera	1863-1953	Entre Ríos	Director de la Escuela Normal, profesor de la UNLP			*José María Torres* (1905)
Delfín Jijena	1852-1918	Catamarca	Superintendente de Escuelas de	Congreso Pedagógico		

			Tucumán, vocal del CNE			
Carlos Ibarguren	1877-1956	Buenos Aires	Ministro de Justicia e Instrucción Pública 1913-1914			*Juan Manuel de Rosas* (1929), *En la penumbra de la historia argentina* (1932), *Las sociedades literarias y la revolución argentina* (1937)
Pastor Lacasa	1855-1922	Buenos Aires	Presidente de la Corte Suprema de Bs. As., vocal del CNE, vicepresidente del CNE, diputado, ministro de Obras Públicas de Bs. As.	Sin datos		Publicaciones en el EMEC.
Carlos Navarro Lamarca	1868-S/f	Buenos Aires	Docente del Colegio Nacional	Catedrático de las Universidades de Buenos Aires y Madrid		*Compendio de la Historia General de América* (1910-1913)
Leopoldo Lugones	1874-1938	Córdoba		Academia Nacional de la Historia		*La Reforma Educacional* (1903), *La guerra gaucha* (1905), *Obras seculares* (1910), *Didáctica* (1910), *Historia de Sarmiento* (1911), *Elogio de Ameghino* (1915), *La grande Argentina* *Filosofícula* (1924), *Roca* (1938)
Martín Malharro	1865-1911	Buenos Aires	Director de cursos temporarios de MJeIP, inspector técnico de Dibujo en la Prov. de Bs. As. (1903)	Docente de la escuela normal		*El dibujo en la escuela primaria* (1911)
Víctor Mercante	1870-1934	Buenos Aires	Asesor de ministro en el MJeIP.	Director y fundador. Archivos de pedagogía y ciencias afines (1906-1914), Segundo Congreso Panamericano de Educación, miembro de la Sociedad Científica Argentina, y de la Sociedad de psicología de Bs.		*Problemas interclases* (1901), *Zoología* (1906), *Ejercicios de Historia Argentina* (1914), *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (1918), *Curso graduado de escritura americana* (s/f), *El libro del maestro. Enseñanza de la*

				As.	*lectura en primer grado* (1920)
Juan José Millán	1873-1939	Entre Ríos	Inspector general de Escuelas Normales de Entre Ríos, jefe		En 1949 Juan José Millan Vida y Obra del maestro, por Eduardo Pierini.
Rómulo S. Naón	1875-1941	Buenos Aires	Ministro de Justicia e Instrucción Pública 1908-1910, embajador de EE. UU.	Argentine American Film Corporation, S. A. (1921)	
Guillermo Navarro	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Proyecto Plan de Educación Patriótica (1906)
Juan Patrascoiu	Sin datos	Sin datos	Inspector	Sin datos Cátedra de Pedagogía	*Teoría de la Educación* (1909), *Los principios fundamentales de la Didáctica* (1909), *Pedagogía experimental* (1921)
Carlos Pedrel	1878-1941	Uruguay		Teatro Colón	*Ardid de amor* (obra musical)
Carlos Pellegrini	1846 – 1906	Buenos Aires	Presidente de la Nación, diputado, senador, vicepresidente, ministro de Guerra	Presidente del Jockey Club	*Discursos y escritos* (1910)
Pablo Pizzurno	1865-1940	Buenos Aires	Inspector general, director	La nueva escuela, Comisión Protectora de Bibliotecas Populares.	Informe 1902 El libro del escolar (serie graduada)
Juan Pedro Ramos	1878-1958	Buenos Aires	Vocal del CNE, inspector general, vocal de la Cámara Nacional de Apelaciones.	En investigación.	"Los poetas de la revolución" (prólogo del libro de Juan M. Gutiérrez) (s/f), *Los límites de la educación* (edición de 1941), *Historia de la Instrucción Primaria, 1810-1910* (1910), *Sarmiento* (1910), *La Educación de adultos en Inglaterra* (1921), *Curso de derecho penal* (1929)
José María Ramos Mejía	1849-1914	Buenos Aires	Presidente del CNE, diputado por Bs. As.	Departamento de Higiene, Academia de Medicina, Asociación de Maestros	*Las neurosis de los hombres célebres* (1878), *Las multitudes argentinas* (1899), *Rosas y su tiempo* (1900), *Los*

Ricardo Rojas	1882-1957	Tucumán	Rector de la UBA, presidente de YPF.	Día de la Cultura	*simuladores de talento* (1904) *El país de la selva* (1907), *La restauración nacionalista. Informe sobre educación* (1909), *El santo de la espada. Vida de San Martín* (1933)
Rodolfo Senet	1872-1938	Buenos Aires	Inspector de enseñanza secundaria	Diario *El Nacional*, *Academia* de Ciencias, participación	*Evolución y educación* (1901), *Apuntes de pedagogía* (1905), *La educación primaria: nociones de psicología y metodología general* (1909), *Guía para la práctica de la enseñanza* (1918)
Carlos María Urien	1855-1921	Buenos Aires	Profesor de la Escuela Normal, inspector de la DGE de Buenos Aires.	Asociación de Maestros	*La debacle de Emilio Zola* (1892), *La República Argentina en 1910*.
Ponciano Vivanco	1865-1929	Córdoba	Vocal del CNE (1901), ministro de Justicia e Instrucción Pública (1908-1910)	*Revista de Córdoba* (1886), Diario *El Interior*, presidente de la Altos Estudios Comerciales	
Estanislao Zeballos	1854-1923	Santa Fe	Ministro de Instrucción Pública, ministro de Relaciones Exteriores, diputado nacional	Academia de Geografía, Sociedad Rural	*Descripción amena de la república* (1881-1888)
José B. Zubiaur	1856-1921	Entre Ríos	Rector del Colegio Normal de Concepción de Uruguay	Asociación educacionista: La fraternidad Exposición de París.	*Ameghino; su vida, su obra* (1912) *La enseñanza práctica en Argentina* (1923)
Carlos Evaristo Zuberbuhler	1863-1916		Director del Museo de Bellas Artes	Sociedad Estímulo Bellas Artes Comisión Nacional de Bellas Artes	

1. Las biografías se completan con artículos, información del EMEC, biografías institucionales, *etc.*
2. Las obras no son de carácter exhaustivo.
3. El fichaje fue relevado de la bibliografía consultada que consta en las referencias y de las escuelas cuyos nombres fueron

empleados para su bautizo, algunas reconstrucciones biográficas siguen su curso por tener continuidad con el ciclo del Centenario de la Independencia que se investiga.

4. Las fechas de las primeras ediciones es a veces imprecisa.

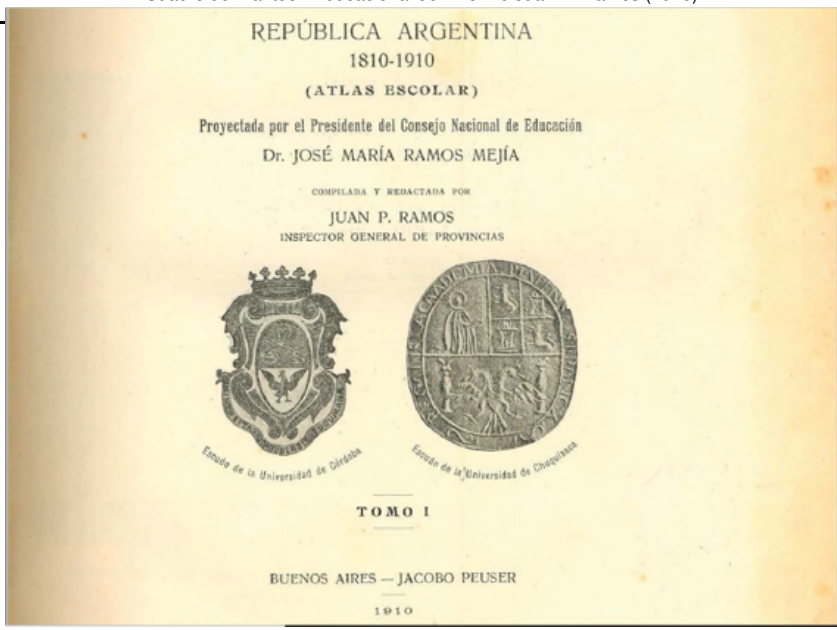
Tabla n.º 15. Creaciones del CNE

	Legislación							
	Creación y cierre del hoy CFE							
Informe Ramos, 1855-1875	Ley n.º 988, creación del CGE	Decreto de 1881 creación del CNE	Ley n.º 1.420, 1884 Creación del CNE	Decreto de 1948 cierre del CNE	Ley n.º 19.682, 1972 creación del CFE	Ley n.º 24.195, 1993 Existe CFC, art. 54 Cap. ii	Ley n.º 26.206, 2006 Creación del CFE art. 116 Cap. iii	
Preexisten Consejos de Instrucción Pública								
Gob. Obligado Bs.As.	Gob. Casares As	P.e. Roca	P.e. Roca	P.e. Perón	P.e. de facto Lanusse	P.e. Menem	P.e. Kirchner	

Creaciones del Consejo.

Tabla n.º 16.

Cuadro del Panteón Educacional del Informe Juan P. Ramos (1910)


REPÚBLICA ARGENTINA

1810-1910

(ATLAS ESCOLAR)

Proyectada por el Presidente del Consejo Nacional de Educación

Dr. JOSÉ MARÍA RAMOS MEJÍA

COMPILADA Y REDACTADA POR

JUAN P. RAMOS

INSPECTOR GENERAL DE PROVINCIAS

Escudo de la Universidad de Córdoba

Escudo de la Universidad de Chuquisaca

TOMO I

BUENOS AIRES — JACOBO PEUSER

1910

Informe Ramos

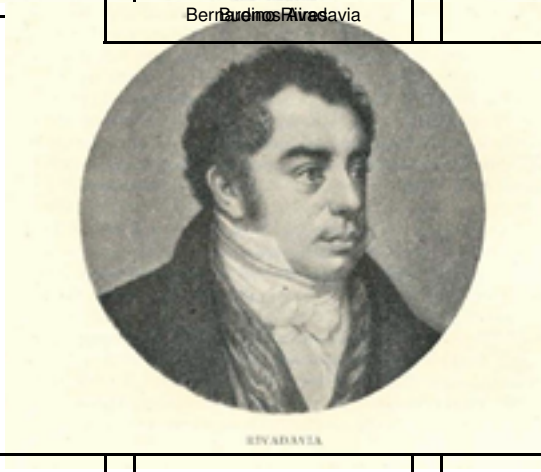
Retrato					

BELGRANO

José de San Martín

SAN MARTIN

Bernardino Rivadavia

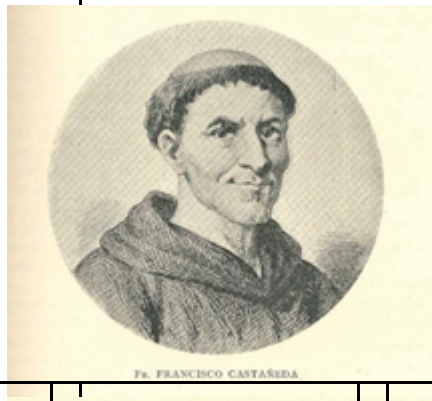


RIVADAVIA

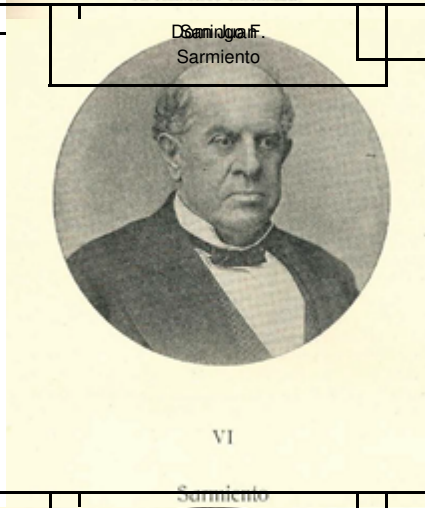
Buenos Aires

Pedro de Mendoza

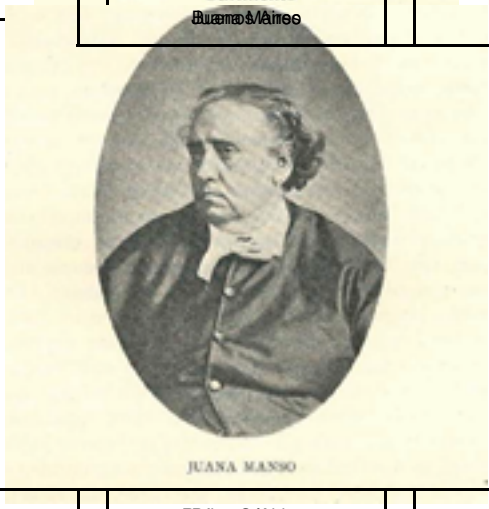
Francisco Castañeda



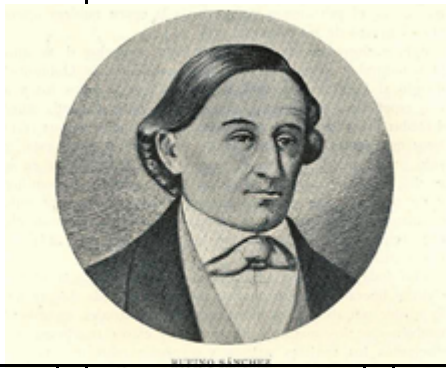
Domingo F. Sarmiento



Juana Manso



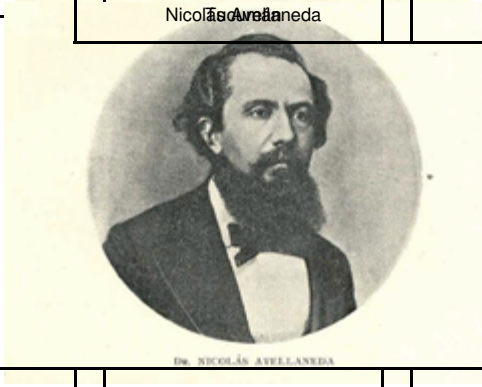
Rufino Sánchez



Bernardino Rivadavia

Dr. SATURNINO SEGUROLA

Saturnino Segurola



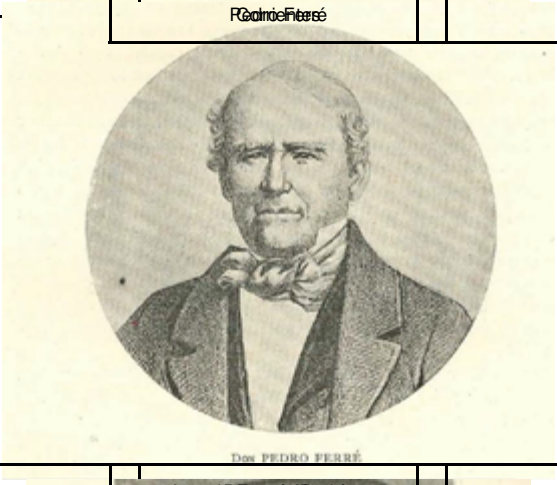
Dr. NICOLÁS AVELLANEDA

Nicolás Avellaneda

Justo José de Urquiza

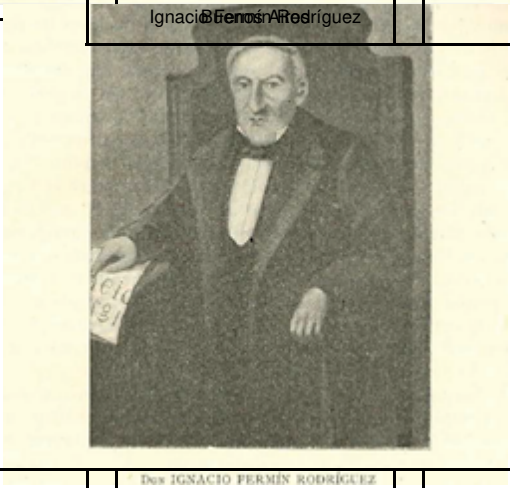
JUSTO JOSÉ DE URQUIZA

Pedro Ferré



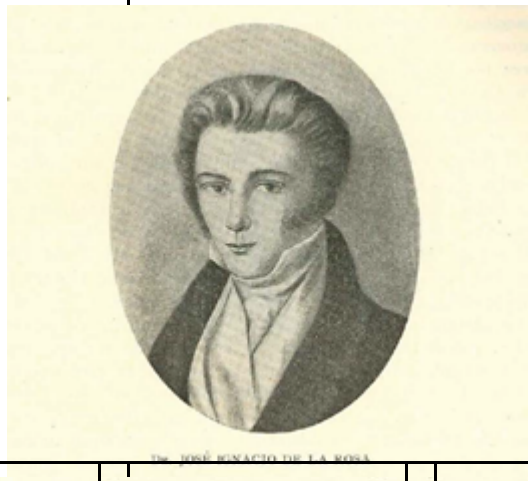
Don PEDRO FERRÉ

Ignacio Fermín Rodríguez

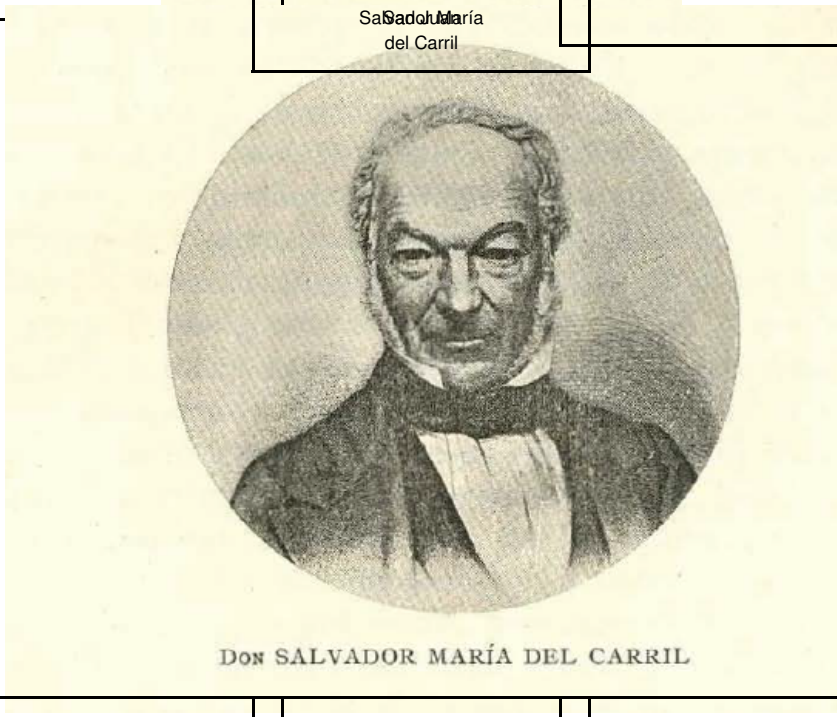


Don IGNACIO FERMÍN RODRÍGUEZ

José Ignacio
de la Rosa



Salvador María del Carril

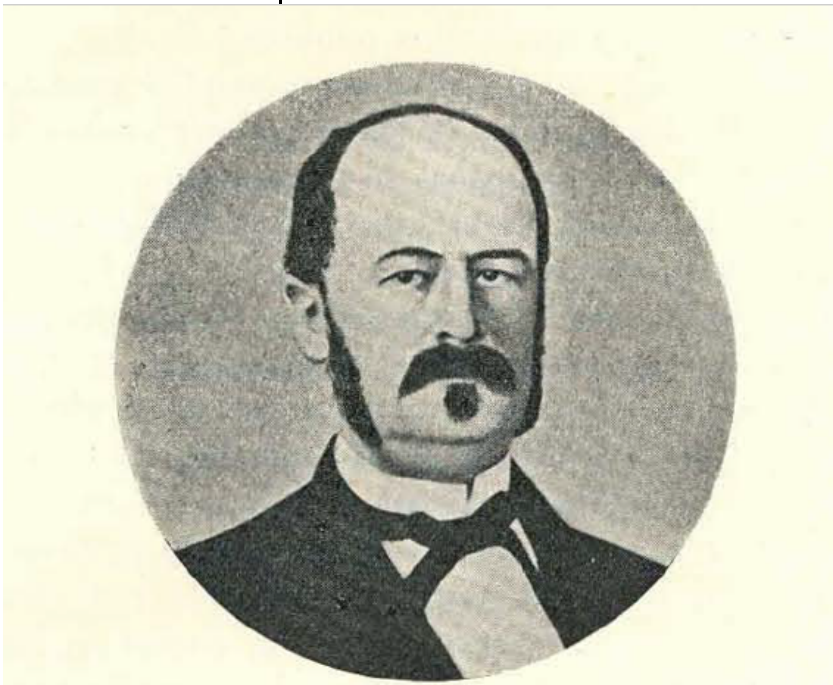


DON SALVADOR MARÍA DEL CARRIL

Alejandro Heredia

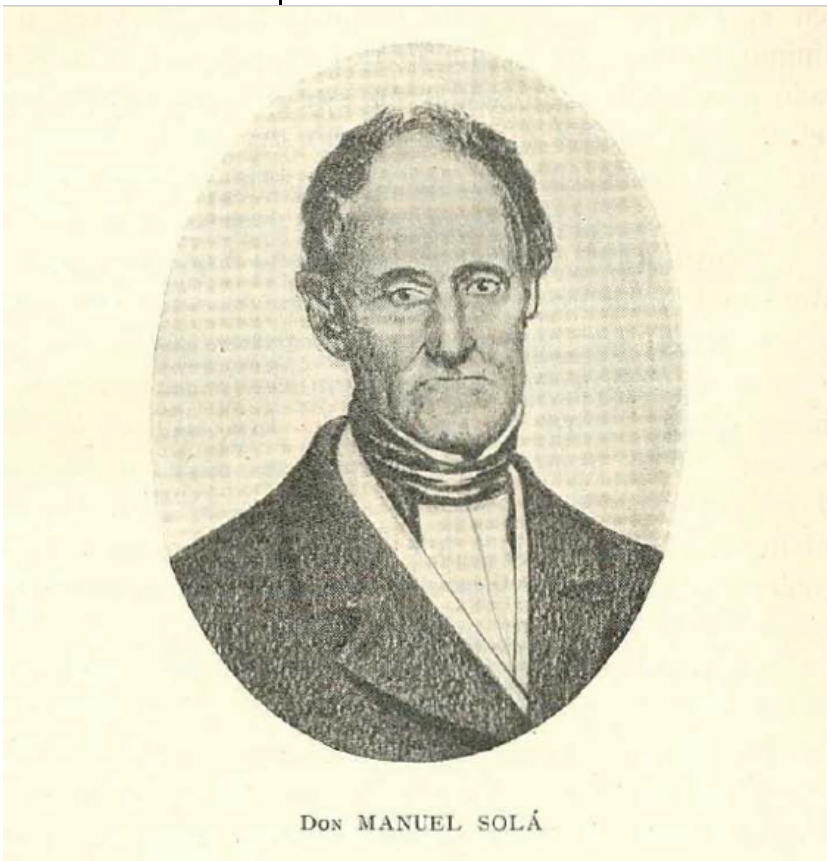
DON ALEJANDRO HEREDIA

Marcos Paz



Don MARCOS PAZ

Marcela Solá



Panteón patriótico educacional, Ramos, 1910.

Imagen n.º 6. Administradores de Correos

Fuente: fotografía propia tomada en el *hall* del Centro Cultural Kirchner, en 2018.

Imagen n.º 7. Nombramiento de Ramos Mejía

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

DECRETOS

Nombrando presidente del Consejo Nacional de Educación

Buenos Aires, enero 25 de 1908.

A fin de proveer el cargo vacante de presidente del Consejo Nacional de Educación—

El Presidente de la República

DECRETA:

Artículo 1.°—Nómbrase presidente del Consejo Nacional de Educación al Dr. José María Ramos Mejía.

Art. 2.°—Solicítese oportunamente del Honorable Senado el acuerdo respectivo.

Art. 3.°—Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.
E. S. ZEBALLOS.

Nombrando director de una escuela normal y rector de un colegio nacional

Buenos Aires, enero 30 de 1908.

Habiéndose dispuesto por ley del Honorable Congreso, promulgada con fecha 22 de octubre último, que el Poder Ejecutivo establecerá una escuela normal de maestras en Flores; y siendo conveniente proveer, desde luego, el cargo de director, con el objeto de que éste prepare los elementos necesarios para efectuar la organización de la referida escuela, antes de la época fijada por el reglamento para apertura de las clases—

El Presidente de la República

DECRETA:

Artículo 1.°—Nómbrase director y profesor de pedagogía é instrucción cívica de la escuela normal de maestras de Flores, al actual rector del colegio nacional de Mendoza, profesor normal señor Avelino Herrera, con el sueldo mensual de cuatrocientos cincuenta pesos moneda nacional, que se imputarán á la mencionada ley.

Art. 2.°—Nómbrase rector del colegio nacional de Mendoza, al señor Rodolfo M. Zapata.

Art. 3.°—Comuníquese, publíquese é insértese en el R. N.

FIGUEROA ALCORTA.
E. S. ZEBALLOS.

Publicación del Decreto del nombramiento de J. M. Ramos Mejía, firmado por Figueroa Alcorta y Estanislao Zeballos.

Imagen n.º 8. Excursiones patrióticas, 1909

Escuelas, autoridades y vecinos de Candelaria esperando á los excursionistas en el puerto.

Fuente: *El Monitor de la Educación Común*.